Silvia Carabetta - Darío Duarte Núñez

ESCUCHAR LA DIVERSIDAD

MÚSICAS, EDUCACIÓN Y POLÍTICAS PARA UNA CIUDADANÍA INTERCULTURAL

MAIPUE

Escuchar la diversidad

Músicas, educación y políticas para una ciudadanía intercultural

Silvia Carabetta
Darío Duarte Núñez

EDITORIAL MAIPUE

Escuchar la diversidad. Músicas, educación y políticas para una ciudadanía intercultural

Silvia Carabetta; Darío Duarte Nuñez

ISBN: 978-987-4490-21-6

Ilustración de tapa: Matías de Brasi

Diseño de tapa: Mariana Cravenna

Diagramación: Paihuen

Corrección: Silvina Crosetti

© 2018 Editorial Maipue

Zufriategui 1153 - Ituzaingó (1714) - Provincia de Buenos Aires

Tel/Fax: + 54 (011) 4458-0259

Contacto: promocion@maipue.com.ar / ventas@maipue.com.ar

www.maipue.com.ar

Facebook: Editorial Maipue

Carabetta, Silvia M.

Escuchar la diversidad : músicas, educación y políticas para una ciudadanía intercultural / Silvia M. Carabetta ; Darío Duarte Núñez. - 1a ed . - Ituzaingó : Maipue, 2018.

Libro digital, EPUB - (El hombre es tierra que anda)

Archivo Digital: descarga

ISBN 978-987-4490-21-6

1. Educación Musical. I. Duarte Núñez, Darío II. Título

CDD 780.7

Queda hecho el depósito que establece la Ley 11.723.

Libro de edición argentina.

No se permite la reproducción parcial o total, el almacenamiento, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por otro cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el consentimiento previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las leyes 11.723 y 25.446.

Índice

El currículum es un espacio de lucha

PRIMERA PARTE

Abriendo el juego

El currículum como herramienta analítica

1. La música en las aulas del siglo XXI

1.1. Educando musicalmente para la ciudadanía cultural

2. Un currículum en y para la diversidad

2.1. Currículum y discurso

2.2. Currículum e identidad

3. Genealogía musical de un Otro devaluado

3.1. La caja de música

3.2. Los educadores musicales frente a lo ilegítimo

4. ¿De qué hablamos cuando hablamos de música popular?

4.1. Sobre los sentidos de lo popular

4.2. Música (popular): (des)definiciones

4.2.1. Los géneros de la música

4.3. Efectos de lo pop: producción de legitimidades

4.3.1. Latinidades: la producción musical en Latinoamérica

4.4. Las canciones en la era de la intertextualidad o la canción sigue siendo la misma

4.4.1. ¿Qué tienen para enseñarnos las canciones?

5. Currículum intercultural en la educación musical

5.1. Justicia curricular

6. Significatividad en las experiencias musicales... ¿y ahora qué?

6.1. Sobre los sentidos de la significatividad de la clase de música

6.2. Crónicas del desenganche

6.3. Algunos hooks en clase… generar enganches

6.4. Huellas de nuestras prácticas: la diversidad como marca

7. La significatividad implica a la calidad educativa y la calidad es...

7.1. La praxis como centro de la enseñanza musical

7.2. Los mundos sonoros

8. Algunas reflexiones sobre la evaluación en educación musical

9. Investigación en educación musical

9.1. La fuerza de las narraciones

A modo de cierre. Estar, estando en la educación musical

Segunda parte

Intervenciones pedagógico-musicales

Autobiografía musical
Escuchando lo que escuchamos
Ninguna banda en banda
Videoclip
Periodistas especializados en música
Guía de análisis de canciones
El DJ
Reloj, no marques las horas…
Estrellitas…
Latinoamérica sonora
Las voces de mi lugar
Vos y tu voz
Bailando con linternas
Imágenes sonoras
Patrones rítmicos no simétricos
Software musical
Introducción
La música del cuerpo
¿El género de la música?
Bibliografía

El currículum es un espacio de lucha

Silvia Carabetta y Darío Duarte Núñez me han pedido que dedique unas líneas introductorias a *Escuchar la diversidad*. Y no he podido negarme después de leer su contenido, pues este libro nos propone un camino tan novedoso como promisorio para la enseñanza musical. Si bien la pedagogía trabaja desde hace mucho tiempo aprovechando las capacidades del alumnado, no ha sido este el caso en la pedagogía musical, la cual sigue orientándose por una tradición que reduce la música a una de sus muchas expresiones. Formados en la teoría musical occidental, los docentes de música suelen entender su labor como una cruzada correctiva que encamine el gusto por la senda adecuada. En la etnomusicología, que es la disciplina a la cual me suscribo, pensamos que no hay un gusto musical natural, que este es siempre consecuencia de coordenadas históricas, culturales y sociales. Por consiguiente, la labor del docente no puede ser la de enmendar el gusto musical de los alumnos, sino otorgarles herramientas conceptuales adecuadas para poder valorar la música con la mayor amplitud posible. Digo con la mayor amplitud posible, pues lo primero que salta a la vista cuando se observa el mundo es la enorme diversidad con que los humanos entienden y viven aquello que llamamos música.

El gran mérito de este libro es el de asumir el reto de pensar la diferencia como punto de partida para el saber musical. Como reconocen los autores, las políticas curriculares incluyen ciertos saberes y excluyen otros, lo cual conlleva siempre a una jerarquización de las expresiones musicales. Problemático resulta que esa valoración subjetiva vaya en desmedro de las prácticas musicales en las que participa el alumnado en su vida cotidiana, pues al ser consideradas como universales, las tradiciones decimonónicas desplazan a las otras a un plano deficitario. Es por eso que, como bien anotan los autores, el currículum es siempre un espacio de lucha.

Lo que proponen los autores es precisamente lo contrario: una pedagogía que parta de aceptar y vivir la diferencia. Por eso, construir una pedagogía musical conforme a nuestra época implica para ellos estar atentos a la lógica de producción que se encuentra operando en las diferentes músicas del mundo, tomando en cuenta la realidad de interculturalidad que viven muchas escuelas en el mundo urbano actual. Efectivamente, frente a la visión monocultural de la educación, el mundo actual nos exige una pedagogía musical que articule los

conocimientos y valores de los diversos grupos culturales y sociales que conforman la sociedad en que vivimos. Sí, eso es lo que nos propone este libro, una pedagogía musical que parta de la diversidad como fuente de riqueza y amplitud y no como un problema.

Se suele argumentar contra este alegato a favor de la diversidad que la educación demanda certidumbres, que es imposible formar a alguien musicalmente si no se le indica qué está bien y qué no. Pero la música, a diferencia de las matemáticas o la química, es un producto cultural, de manera que la valoración cualitativa de un fenómeno sonoro dependerá de las experiencias que el sujeto social haya tenido con él, ya sea como productor, consumidor o prosumidor. En ese sentido, creo que *Escuchar la diversidad* es un libro valiente, que a partir de un posicionamiento teórico muy sólido, plantea alternativas viables para la enseñanza de la música en un ambiente democrático de respeto y tolerancia frente a lo ajeno.

Como Silvia Carabetta ha escrito anteriormente, existe una suerte de contradicción entre los discursos pedagógicos críticos y los discursos epistemológicos musicales, dado que mientras los primeros abogan por la inclusión y por el respeto a la diversidad, los segundos siguen nociones jerarquizadas de las culturas musicales, deviniendo así en normativos. El presente libro es un intento de dar un paso adelante y encarar la pedagogía musical como un campo de acción en el cual puedan incluirse saberes musicales alternativos. En efecto, no necesitamos una pedagogía musical que nos muestre "las mejores obras musicales de todos los tiempos", pues estas varían dependiendo de quien las elige y dónde. De lo que precisamos es de una visión humanista, integradora y tolerante, es decir, de una pedagogía musical como la que nos proponen Carabetta y Duarte Núñez en las páginas que siguen.

Doctor Julio Mendívil
Viena, octubre de 2017

PRIMERA PARTE

Abriendo el juego

> Lo que siguió fue algo que debería haber sido El himno a la alegría, pero era el himno a la lágrima, sonaba a marcha fúnebre; la tocaban lento y machacando cada nota. Negrito se asustó de las flautas o de cómo tocaban, paró las orejas, se agachó como si estuviera al acecho y los ladraba mientras retrocedía. (...)
>
> Alma se reía, feliz, con una sonrisa de la que el sol sacaba fotocopias. El himno continuaba taladrando, las notas chiflaban desinfladas o demasiado fuertes; ahí donde debería haber música, había esa tarea escolar.
>
> Luis María Pescetti[1]

Donde debería haber música, había esa tarea escolar, dice Frin, un niño de 11 años, personaje principal de la bella novela infantil, *Lejos de Frin*, de Luis María Pescetti. ¿Por qué un niño, enamorado de Alma y de la vida, lleno de amigos con los que comparte sueños, miedos y alegrías marca esa frontera entre la música y lo otro, la música escolarizada?

¿Sabremos los educadores musicales que hay niños, niñas y jóvenes que aseguran que la asignatura Música no tiene nada que ver con su vínculo con la música fuera de la escuela? ¿Será que los educadores musicales pensamos lo mismo y silenciosamente nos resignamos a cumplir con nuestro trabajo? ¿Habremos pensado en ello como educadores musicales? ¿Sentiremos que es así y así será siempre, que no nos queda otra alternativa? ¿Será que también podemos pensarnos como educadores musicales inquietos, que hemos pasado por esta sensación como estudiantes, y que ahora, como docentes, buscamos cómo hacer que la música en la escuela sea un verdadero espacio de crecimiento?

En este trabajo, buscamos promover algunas reflexiones que inviten a ese educador musical, solitario quizás, que se encuentra con el currículum formal en la mano decidiendo qué toma y qué desecha de ese texto, que trabaja frente a un grupo determinado de estudiantes en una institución particular y en un momento histórico determinado, a pensar que lo que él o ella hace es mucho más que enseñar música "simplemente". Como toda acción docente, su praxis es parte de la compleja trama educativa que con su direccionamiento determinado forma sujetos sociales, culturales y políticos.

Es claro que vivimos tiempos complejos, donde los viejos modelos de enseñanza no alcanzan para dar respuesta a una educación inclusiva que contemple sustancialmente la diversidad. Por ello, buscamos instar a la pregunta acerca de qué proyecto cultural y político se sostiene en una sociedad determinada, qué concepción de conocimiento subyace, cómo se construye la alteridad en dicho proyecto, cómo se define la calidad educativa, qué concepciones sostienen la enseñanza de la música en la educación obligatoria, como paso obligado para comenzar a repensar una educación musical con mayores cuotas de significación.

En la reflexión sobre el magisterio de música y en la necesidad de sentar las bases para una pedagogía crítica del arte y de la música, que obliga al educador musical a hacer visible los posicionamientos éticos, estéticos, epistemológicos, políticos y antropológicos que subyacen en su tarea, aunque no sea consciente de ellos, el filósofo y músico argentino Pablo Vicari (2016), a partir de la noción de territorialidad de Deleuze y Guattari (1997), se pregunta por los territorios por donde el docente de música transita en ese "estar estando" –decimos nosotros parafraseando el título del bailecito del Cuchi Leguizamón– estar como educadores musicales, estando en Latinoamérica. Al decir territorios no estamos pensando en límites fijos, por el contrario, pensamos en espacios con sus lógicas propias, que se acoplan, se articulan, se entrecruzan, desembocando en el devenir de la praxis docente.

Dice Vicari (2016) que el territorio de enseñar, aquella dimensión que recorre las intervenciones pedagógicas, las metodologías, las estrategias y los contenidos, en tanto nos reconocemos como docentes, nos resulta cómodo, familiar, propio. Pero también, y en tanto se enseña en un campo disciplinar específico –la música–, en forma directa o indirecta el territorio de la creación está presente de manera dialéctica, porque en él enseñar y crear se potencian (o debieran hacerlo). Por último, en un profesional crítico y reflexivo, el territorio del pensar completa esta tríada entrecruzándose con los espacios del enseñar y la creación, preguntándose, buscando y dando sentido a la profesión, para que el enseñar música no se convierta en un mero aplicar de forma tecnicista ejercicios, actividades o juegos musicales encontrados por aquí y por allá, ni en una tarea devaluada de aquel artista que no supo ser y cuyo último recurso fue la docencia.

En este libro, queremos concentrarnos fundamentalmente en dos aspectos: el pensar y el enseñar, aunque sin olvidar (sería imposible hacerlo, desde luego), la creación como motor de la pasión por las distintas formas de organización sonora. Desde este lugar,

organizamos *Escuchar la diversidad* en dos partes. La primera pensada con la intención de facilitar a los lectores elementos para deconstruir las matrices con las que se piensa la música y su enseñanza. Es decir, para desmontar los elementos de esta configuración cultural particular, capa por capa, donde confluyen lenguajes compartidos, códigos, prácticas posibles, formas de interrelación entre los actores involucrados, lógicas sedimentadas entre las tradiciones con las que se enseña música. Así, la primera parte se compone de tópicos y preguntas que entendemos que son necesarias hacerse en la complejidad del aula de música de hoy y elementos que desde distintos campos teóricos permiten ir construyendo una práctica crítica y reflexiva que permita consolidar una educación musical intercultural.

Pensamos también una segunda parte de carácter más propositivo, que recupere las reflexiones de la primera y que actúe como disparador de ideas enriquecidas por los lectores, a través de propuestas de intervenciones pedagógicas, actividades, secuencias didácticas o proyectos para los distintos niveles de la educación obligatoria. En esta sección, el lector percibirá que la balanza está más inclinada hacia el nivel de educación media. El hecho es intencional y responde a dos motivos. El primero es que para los niveles de educación inicial y primaria hay bibliografía actual muy interesante, con propuestas que pueden enmarcarse dentro de las ideas que nos guían. Pero justamente, y es la segunda razón, no sucede lo mismo con las propuestas para la educación media, que se convierte hoy en un gran desafío, tanto por la propia crisis que viene sufriendo el nivel, tratando de repensar lo que significa una educación inclusiva y de calidad, como por la aparición, no hace muchos años en nuestro país, de bachilleratos orientados en música o en los otros lenguajes artísticos, con fuerte presencia de la asignatura Música.

Estamos convencidos de que los cambios en educación (o en cualquier otra área) no son fruto de acciones individuales, sino que requieren de un colectivo trabajando bajo un proyecto común. En ese sentido, no es contradictorio nuestro objetivo expresado anteriormente, sino que lo que buscamos es interpelar al educador musical, que podemos imaginarlo solitario, como dijimos, de manera que perciba su pertenencia, consciente o no, a un hacer que supera su individualidad y lo hace parte de una trama mayor; en su hacer individual, ese educador expresa lo colectivo y viceversa. Muchas veces, la necesidad de repensar la educación en cualquiera de sus áreas y niveles, ha llevado a propuestas teoricistas, donde la traducción a acciones concretas en el aula quedaba librada a la voluntad y trayectos

formativos particulares del lector; o, por el contrario, a propuestas didactistas, donde la posibilidad de dar un fundamento a lo que se hacía en el aula y no tomarlo como receta de garantía de éxito pedagógico, también quedaba librada a la voluntad y formación del lector. En este trabajo, asumimos la tarea docente como praxis, esto es: un hacer pensado en comunión con un pensar el hacer, para volver a cargarse de preguntas y comenzar nuevamente la búsqueda de respuestas. Desde allí, imaginamos que ese educador, con el aporte de este libro, podrá contar con mayores herramientas para pensarse, para pensar su práctica y decidir si era desde allí donde quería formar a sus estudiantes.

Escuchar la diversidad, de eso se trata. De escuchar, de escucharse, de escuchar al otro para poder generar un diálogo pedagógico atento a las lógicas de producción, recepción e interacción que se encuentran operando en las diferentes músicas.

Finalizando, *Escuchar la diversidad* fue un trabajo escrito a cuatro manos. En algunos apartados, uno lleva la melodía y el otro acompaña, o pone un bajo, o realiza un contrapunto y en otros, se invierte, pero en todos sonamos juntos, articulando nuestras diferencias. Ambos provenimos de formaciones distintas, hemos hecho recorridos formativos distintos, nos hemos involucrado con el arte, con la música, de manera muy distinta, tenemos experiencias laborales distintas, tenemos recorridos académicos distintos; los dos pertenecemos, incluso, a generaciones distintas, pero nos unen las preguntas y el camino que hemos elegido para acercarnos a algunas respuestas. La búsqueda nos ha unido y animado a este desafío, que esperamos dispare junto a los lectores, nuevas preguntas y nuevas búsquedas.

Por último, le pedimos al doctor Julio Mendívil[2] que prologara nuestro libro. En sus aportes teóricos, hemos encontrado la manera de tender puentes entre lo disciplinar, lo pedagógico y lo cultural, de pensar lo particular latinoamericano dentro del contexto global, de manera que sus pensamientos han tenido una fuerte presencia tanto al momento de diagramar este trabajo, como durante su escritura. Pero además, encontramos en Mendívil un ser humano cuya calidez y generosidad animan aún más a seguir pensando en la necesidad de cruzar fronteras disciplinarias para pensar colectivamente en una educación musical nuestroamericana. Vaya, entonces, nuestro profundo agradecimiento al doctor Julio Mendívil por las admirables palabras que nos regalara para iniciar este trabajo.

El currículum como herramienta analítica

Antes de comenzar nuestro desarrollo, cabe hacer una breve explicación de por qué utilizaremos la noción de currículo como herramienta teórico-metodológica para abordar la problemática.

Nuestra experiencia como docentes de los distintos niveles educativos y muy especialmente, formando profesores de música y educadores musicales, nos permite inferir que para muchos educadores, el currículum es apenas un lugar donde se encuentra el listado de contenidos a enseñar en cada nivel de la educación y no mucho más. Un documento escrito que pocas veces se lee de manera completa y muchas menos veces, de manera reflexiva. El currículum, en la cotidianeidad de las escuelas, suele ser "lo que bajan" las autoridades educativas. Un territorio que pareciera que solo los especialistas en ciencias de la educación comprenden y decodifican y que, por lo tanto, parecería que solo está elaborado para disfrute de dichos especialistas y para cierta tortura de los demás.

Es cierto que en el currículum se puede encontrar la selección arbitraria de contenidos prevista por las autoridades educativas para cada nivel de la enseñanza obligatoria en un momento histórico determinado, pero eso sería entender al currículum solo en su aspecto formal y en una de sus dimensiones. El currículum es mucho más que eso.

Tomando la conceptualización desarrollada por Alicia de Alba (1995, 2012, 2015), entenderemos al currículum como la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diferentes y aún contradictorios. Esto significa que dentro de un país, por ejemplo –pero podríamos pensar tanto en una provincia, como en una región– hay distintos sectores y grupos que luchan por imponer, negociar o resistir sus intereses, en función del proyecto de país que los motiva a generar ese proyecto político-educativo. De hecho, le resultará fácil al lector pensar la cantidad de veces que se ha quejado de que a ese listado de contenidos a partir de los cuales debe preparar su proyecto áulico, le falta o le sobran cosas. Seguramente, el lector tiene argumentos para justificar por qué piensa que sobran o faltan contenidos, y bromea diciendo que cuando sea ministro de Educación… Exactamente de eso se trata: defiende una idea de qué es la música –o cuándo hay música y para quiénes–, quién tiene derecho a aprenderla y quién tiene derecho a enseñarla, y cómo debería hacerse eso. No es la única idea, no todos los sectores tienen las mismas concepciones e invitamos a complementar este pensamiento con la lectura del segundo capítulo de *Arte, poética y educación* de Daniel

Belinche (2011), donde el autor recorre históricamente los derroteros de la educación artística en nuestro país, dando cuenta de cómo esta iba asumiendo distintos formatos y concepciones según el modelo de sociedad que se estuviera persiguiendo.

El currículum así entendido, es un espacio de lucha, un dispositivo de poder-saber en un sentido foucaultiano, en tanto se configura como un terreno dinámico e histórico en el que los distintos sectores buscan definir una propuesta político educativa, direccionada en relación con sus intereses. ¿Es lo mismo enseñar música que inglés? ¿Es lo mismo enseñar música en el nivel inicial, que en la educación secundaria técnica, o en un conservatorio? ¿Cuáles son los desafíos exclusivos a atender en cada una de estas particularidades y cuáles son comunes al resto de las disciplinas? Y todo ello, ¿cómo se conjuga con los tiempos políticos, sociales, culturales y económicos de un país? Finalmente, como resultado, ese proceso de lucha queda expresado en esa síntesis cultural y político-educativa compleja que entendemos, siguiendo a De Alba, como currículum.

Desde esta conceptualización, es claro que el currículum no se reduce a elementos estructurales-formales, como lo son los planes y programas, la legislación que organiza la vida de las escuelas, la organización jerárquica de las mismas, por ejemplo. Según De Alba (1995), esta compleja trama a la que denominamos currículum, involucra además aspectos procesales-prácticos, es decir, las relaciones sociales en la institución, en el aula, entre la institución escolar y las autoridades, la práctica concreta, en definitiva, todo el devenir que envuelve también a aquellos aspectos estructurales formales, pero que es mucho más que ellos.

Visto desde este lugar, la idea de currículum como síntesis compleja, nos es sumamente útil en tanto vía de entrada para una articulación conceptual que arroje luz sobre nuestra problemática. Entendemos que el pensar en términos de currículum, en su complejidad, nos permite, justamente, no perder de vista que todas esas perspectivas tienen que confluir en el objeto de conocimiento música.

Si luego de más de 100 años enseñando música en la escolaridad obligatoria, seguimos pensando en su significatividad, quizás sea oportuno dejarse guiar por el bello tema del músico argentino Juan Quintero, quizás sea oportuno ir *A pique*, que no quede nada bajo nuestros pies, para repensar todo el andamiaje con el que cada educador musical entra al aula. No se trata de denostar tradiciones, sino de repensarlas, de ponerlas en tensión con lo nuevo, con otros discursos y otras lógicas y, así, salir a flote con argumentos más sólidos que aquellos que indican que algo "siempre fue así" y no merece ser

cuestionado. Seguramente más que respuestas, provoquemos más preguntas, pero de eso se trata la formación de un educador crítico, la capacidad de hacer una práctica reflexiva continua.

1 Pescetti, LM. (2013) *Lejos de Frin*, Buenos Aires: Alfaguara, pp. 265.

2 El doctor Julio Mendívil es músico, etnomusicólogo y escritor nacido en Perú y radicado actualmente en Austria, donde ejerce la docencia como profesor de Etnomusicología en la Universidad de Viena. Ha ejercido como docente, investigador y director de proyectos en varias universidades alemanas como la Universidad de Hannover, la de Colonia y la de Hildesheim. Recientemente, ha sido designado presidente de la *International Association for the Study of Popular Music* (IASPM), organismo del cual ha sido secretario y presidente de su rama latinoamericana.

1. La música en las aulas del siglo XXI

Aunque seguramente se ha repetido una y otra vez, no está de más comenzar recordando que la música como disciplina a enseñar en las escuelas y en otros espacios con distinto grado de formalidad, existe desde los orígenes del sistema educativo en Argentina. Allá por 1884, ya la Ley de Educación Común N° 1420 en su artículo 6° proponía la enseñanza de nociones de música vo**cal** dentro de la instrucción obligatoria. Sin embargo, a pesar de su larga data en la educación, no es ninguna novedad pensar que la enseñanza de la música no termina de ocupar un lugar valioso, que exceda lo que parecería ser apenas un entretenimiento o un elemento decorativo en la escolaridad (Carabetta, 2008, 2014b; Chapato, Dimatteo, 2014; Akoschky y otros, 1998).

De todas formas, no puede negarse que desde hace muchas décadas hay profesionales vinculados a la educación musical preocupados por comprender y revertir esta situación, que, provenientes de distintas áreas del conocimiento, investigan, experimentan, producen y capacitan, generando espacios institucionales y extrainstitucionales que funcionan como usina de ideas para mejorar las prácticas y las producciones musicales. Seguramente, desde 1884 a la fecha, nuestras escuelas han cambiado notablemente y, sin duda, la enseñanza de la música también. Podemos pensar que desde aquel entonces se ha mejorado y mucho, y el hecho de que la legislación educativa nacional vigente en Argentina dedique un acápite a la educación artística, no es un dato menor. Sin embargo, pareciera que aún no alcanza, que todavía queda un largo trecho por recorrer para que todos nuestros estudiantes sientan que en la hora de música se hace algo y es valioso. Probablemente, habremos escuchado que Música no es una asignatura importante, al menos no como Matemática o Lengua; o que es hora libre, o que no se aprende nada… Cuántos de los estudiantes de los profesorados de música (y de arte en general) relatan que cuando anunciaron a su familia que iban a estudiar música, no como pasatiempo sino como carrera, no faltó quien les preguntara: "pero… ¿eso se estudia? Pero…, hablando en serio, ¿qué vas a estudiar?, ¿qué vas a hacer con tu vida?".

Múltiples son las variables que involucra el intentar al menos aproximarse a explicar el porqué de esta situación de vulnerabilidad de la música como saber escolar. Podrían considerarse desde cuestiones de política pública acerca del interés de un Estado por el fomento de la cultura y el arte en general, y de la música en particular,

hasta los espacios físicos que existen o no en las instituciones reservados para las actividades artísticas, pasando por la formación de los educadores musicales, así como por discusiones filosóficas, sociológicas y antropológicas sobre qué es música, quién es músico y cuál es el valor de la música en una sociedad. Al igual que cualquier problemática educativa, es claro que la complejidad es su denominador común. De allí que entendamos que toda propuesta de echar luz sobre la situación deba ser pensada en el cruce de diferentes campos del saber y esa es la tarea que nos proponemos a lo largo de todo este trabajo, asumiendo el riesgo de evitar a toda costa perder la especificidad de la música como objeto de conocimiento.

Desde este lugar, quizás sea este un buen momento para parar la pelota y volver a preguntarse: ¿cuál es el lugar de la enseñanza de la música en la educación de hoy?, ¿qué le puede aportar a un ciudadano del siglo XXI transitar en su educación por lenguajes artísticos, en particular por la música? Esto no significa, como insistiremos más adelante, renunciar a las tradiciones construidas, borrarlas y pensar todo de nuevo, sino ponerlas en tensión con los tiempos y problemáticas actuales. Lo tradicional y lo nuevo son formas de expresión que dialogan para hacer un más allá que los contengan; frente al binarismo que tiende a presentar todo como un par de opuestos, pensar en términos de deconstrucción y diálogo es desarticular el sentido que se presenta como pleno, el origen único e irrepetible.

En este sentido, nos parece interesante abrir el juego pensando en la idea de **ciudadanía cultural** como un norte posible para la educación musical. Entendemos la ciudadanía cultural como un ejercicio pleno y crítico de las funciones simbólicas que circulan en un universo situado, como la capacidad de apropiarse de los usos de la cultura y la de generar otros nuevos. La ciudadanía cultural es el derecho de crear mundos de sentido en los que habitar, de deconstruir y reconstruir subjetividades en un juego permanente en el que las artes ofrecen estrategias para la transformación social. Pero profundicemos un poco más sobre lo que implica la ciudadanía.

1.1. Educando musicalmente para la ciudadanía cultural

La idea de ciudadanía fue puesta en el tapete de las ciencias sociales en los albores del siglo XXI. Bajo el legado de la modernidad, ser ciudadano remitía a una concepción jurídico-política de reconocimiento de derechos civiles a quienes hubieran nacido en un territorio determinado y de participación, fundamentalmente, a través

del voto. Ser ciudadano, desde esta concepción, se vinculaba altamente con el afianzamiento de las identidades nacionales, de allí que los sistemas de educación que se iban consolidando entre los siglos XVIII y XIX en nuestra región, estuvieran fuertemente comprometido con ese objetivo. De hecho, podemos pensar que aquellas nociones de música vocal que proponía la Ley 1420, se relacionaban con la necesidad de formar el ser nacional argentino y, en ese sentido, con el aprendizaje de las canciones patrias como un elemento simbólico más para la construcción de la cultura nacional.

Ya promediando el siglo XX, con la crisis de los Estados de Bienestar en Occidente, el consecuente descreimiento de las instituciones tradicionales de participación y la desacreditación de la política, lo nacional fue puesto en cuestionamiento y en tensión con lo global; es decir, las prácticas sociales y culturales que dieron sentido de pertenencia a una nación como contenedora de lo social, como espacio de articulación entre lo público y lo privado, comenzaron a ser discutidas. ¿Quiénes somos, qué es lo nuestro? Bien, más o menos lo sabemos: el mate, el asado, el bolígrafo Bic, el dulce de leche, el tango.

La globalización, o mejor dicho, el estilo neoliberal de globalización, propuso e impuso al mercado como elemento más eficaz que la política para organizar las sociedades. Así, el flujo económico-financiero, el aumento vertiginoso de comunicaciones, de sujetos, de conocimientos, de valores, de gustos que circulan hasta nuestro presente, obligaron a repensar la idea de cultura nacional y, con ello, las identidades nacionales que hoy se reorganizan a la luz de ese flujo transnacional de bienes y mensajes. Dicho de otra forma, desde el legado de la modernidad, el manejo del idioma, el haber nacido en un territorio y el compartir ciertas pautas culturales materiales y simbólicas, nos aglutinaba dentro de la sociedad civil, con derecho formal para participar y con todo un andamiaje simbólico que nos identificaba como Nación, como "nosotros", al mismo tiempo que nos diferenciaba de los otros (Achugar, 1996; García Canclini, 1995; Szurmuk, Mckee, 2009).

Pero en los actuales tiempos globales, donde los límites de lo propio y lo ajeno en términos de cultura y de identidad nacional se han complejizado, donde lo local, lo nacional y lo internacional se cruzan todo el tiempo en la vida cotidiana de cada uno de nosotros, volvemos a preguntarnos ¿quiénes somos nosotros?, ¿qué es lo nuestro? El mítico invento del húngaro nacionalizado argentino Ladislado Biro, el bolígrafo Bic, hoy cotiza en la bolsa de París y no tiene fábrica en Argentina, y el dulce de leche de la empresa láctea líder en el país, se fabrica con capitales provenientes de países muy lejanos a nuestras

llanuras... como si eso fuera poco... Carlos Gardel nació en Toulouse.

Como dice George Yúdice (2002: 25), el uso de la cultura como expediente nacional se problematizó y al mismo tiempo, la idea de ciudadanía como ejercicio del derecho al voto, también. ¿Qué es ser ciudadano, entonces? Es ineludible pensar que la participación ciudadana a través del voto es insuficiente para un ejercicio sustancial y no meramente formal de las democracias. En la dinámica de la globalización neoliberal, el mercado parece haberse devorado a la política, reemplazándola por el espectáculo y la propaganda, de allí que sea imperioso pensar cómo se participa, cómo se avanza en términos de derechos, para poder tener acceso a la producción, circulación y consumo de bienes que la globalización pone en el escenario de disputas.

> La globalización supone una interacción funcional de actividades económicas y culturales dispersas, bienes y servicios generados por un sistema con muchos centros, en el que importa más la velocidad para recorrer el mundo que las posiciones geográficas desde las cuales se actúa (García Canclini, 1995: 16).

Siguiendo a García Canclini (1995, 1999), el autor explica que en este mundo contemporáneo donde no alcanza definir la ciudadanía por la posesión de derechos formales reconocidos por el Estado, la misma se ejerce, además, a través de la participación en prácticas sociales y culturales que dan pertenencia a una sociedad, tanto como también permiten distinguirnos unos con otros dentro de ella. Justamente, aunque la lógica de la globalización actual sea la homogeneización de necesidades, gustos y consumos, defender el derecho a la diferencia se vuelve clave a la hora de pensar democracias que permitan articular distintas formas de ser y estar en el mundo. Si hay algo que la globalización ha visibilizado es que no hay una sola forma legítima de participar de este mundo. Así, la insuficiencia de la concepción jurídico-política de ciudadanía, según el autor, ha dado lugar a la defensa de la existencia de múltiples dimensiones de la ciudadanía, de tal manera que se puede hablar de una ciudadanía racial, una ciudadanía de género, una ciudadanía ecológica, una ciudadanía cultural, entre otras dimensiones.

Lo que en otras épocas ubicaba al Estado como el centro de lo público y la participación ciudadana, el embate neoliberal que viene imponiéndose y resistiéndose desde fines del siglo XX, muy especialmente en América Latina, lo ha retraído y sustituido, como hemos dicho, por el mercado. En palabras de Pierre Bourdieu (1999: 40): "… el reinado conjunto del mercado y el consumidor, sustituto comercial del ciudadano, se ha apoderado del Estado…". Quiere decir,

nos guste o no, que en un mundo donde el neoliberalismo juega un juego desigual de fuerzas, el mercado, a través del consumo, es el espacio donde convergen todas esas ciudadanías.

De allí que desde hace un tiempo se haya propuesto repensar la ciudadanía en conexión con los consumos culturales. Desde luego que no se está pensando en una concepción de consumo de tipo naturalista, donde hay una correspondencia mecánica entre las necesidades de los hombres y los artefactos creados para satisfacerla, ni en un consumo donde solo prima una lógica orientada únicamente por fines económicos. Por el contrario, los estudios culturales sostienen que ni siquiera las necesidades "naturales" del ser humano, como comer, descansar, alimentarse, entre otras, son naturales, sino que están inmersas dentro de todo un conjunto de variables sociales, que nos sitúan dinámicamente en el mundo en que vivimos. De tal forma que puede entenderse el mercado como una realidad social en la que circulan bienes materiales y simbólicos que se intercambian, se valoran, se legitiman o no, en función de un complejo proceso entre los distintos actores. Visto de esta manera, el consumo es un lugar estratégico para pensar qué tipo de sociedad está en juego porque dichos consumos hablan, sin lugar a duda, de la construcción permanente de significados sociales como terreno de disputa entre diversos grupos sociales (García Canclini, 1995, 1999; Yúdice, 2002; Bourdieu, 1990, 1999).

Pierre Bourdieu (1990) reconoce el consumo como un espacio decisivo dentro del capitalismo contemporáneo, donde las sociedades organizan sus diferencias no solo en relación con la producción, en un sentido marxista clásico, sino también y fundamentalmente, por el aspecto simbólico del consumo, es decir, cuando los bienes no son solo artefactos, sino signos que se eligen, se piensan y se reelaboran con los sentidos sociales que circulan en ese tiempo y espacio determinado.

En este sentido, la música transporta significados, es decir, en tanto práctica social su consumo está atravesado por regulaciones más o menos explicitadas sobre lo que es agradable, desagradable, decente, indecente, prestigioso, abyecto, culto, inculto, etc. Todas clasificaciones disponibles para que cada sujeto inserto en un espacio social determinado, haga un uso estratégico del consumo de esa música en función de diversos aspectos de su identidad personal y social (Corti, Díaz, 2017; Carabetta, 2008).

> Los pobres no tienen por lo general acceso a las orquestas sinfónicas. Su imagen y sonoridad está por tanto indefectiblemente ligadas a la idea del poder político, de la riqueza, al refinamiento, a la exclusividad, a altos estratos sociales. Del mismo modo, pero en

> sentido contrario, los precarios recursos instrumentales de la cumbia villera también dan cuenta de un ámbito de acción, de un uso muy diferente al de una orquesta sinfónica, pero no por ello menos significativo (Sans, 2017: 110).

El tema de moda reproducido cientos de veces en las radios que elige un adolescente como *ringtone* de su celular, la música que se elige para musicalizar una fiesta de un cumpleaños de 80, o una boda de una pareja de 30 de clase alta, o la música que se escucha en un centro comercial de los suburbios de la ciudad, pone a jugar sentidos sociales acerca de lo masivo, de lo comercial, de la pertenencia a ciertos grupos, de los conocimientos que se tengan sobre música… es más que simplemente música, esa música habla de cada uno de los grupos o sujetos en cuestión, y en este vínculo, que no es mecánico ni fijo, la cultura es clave en tanto mediatizadora de la conducta humana. Mediante símbolos y artefactos, la cultura permite la producción, circulación y consumo de signos que configuran una praxis social, lo que equivale a decir que posibilita la apropiación diferencial de los mismos según el sector social de pertenencia y las estrategias de distinción para usarlos (Szurmuk, Mckee; 2009: 72 y ss.).

Pero, ¿qué diferencian a los consumos culturales de otros consumos? El antropólogo Néstor García Canclini, uno de los mayores referentes latinoamericanos en el tema, entiende el consumo, en general, como "el conjunto de procesos socioculturales en que se realizan la apropiación y los usos de los productos" (1995: 42-43). Como ya dijimos, cada producto que consumamos, lleva, en mayor o menor grado, toda la carga de sentidos sociales construidos. En particular, los **consumos culturales** son definidos por el autor como el "conjunto de procesos de apropiación y usos de los productos en los que el valor simbólico prevalece sobre su valor de uso y de cambio, o al menos donde estos se configuran subordinados a la dimensión simbólica" (1999: 42). Quiere decir que una de las características de la variedad de productos que entran en esta definición, como artesanías, cuadros, espectáculos de ballet, productos televisivos, músicas en todos sus formatos de producción y circulación, obras de teatro, por ejemplo, tienen un valor simbólico, que está por encima de su valor de cambio y de uso. Su valor es simbólico porque, a la hora de apropiarnos de ellos, a la hora de elegir consumir rock, ópera, música klezmer, tango, sanjuanitos o jazz, esa elección habla de nuestras biografías personales y sociales.

Pero aún hay más, nuestra capacidad de consumo se vuelve más autónoma, más amplia, si se quiere, cuantas más herramientas tengamos para descifrar el entramado simbólico. En palabras de

García Canclini (1999), la nota característica de este tipo de consumos es que requieren de un "entrenamiento prolongado en estructuras simbólicas de relativa independencia" (p. 43). Es allí donde creemos necesario volver a pensar la idea de ciudadanía y aporte estratégico de la educación, en tanto es factible derivar que aquellos sectores más postergados de la sociedad, muy posiblemente menos entrenados en el desciframiento de las estructuras simbólicas, participarán, al menos, de una forma sumamente desigual en el circuito de estos bienes.

En esta línea de pensamiento, George Yúdice (2002) propone que en tanto la cultura se encuentra en el centro de la reproducción simbólica y material de las sociedades actuales se la puede pensar como un "recurso"; es decir, la cultura se vuelve un recurso potencial para el mejoramiento sociopolítico y económico. Tanto para el neoliberalismo como para la resistencia al neoliberalismo, en el campo cultural el dominio de lo simbólico, se vuelve extremadamente importante. Los sectores dominantes, en términos de Bourdieu (1999), solo pueden imponerse en el plano económico y reproducir esa dominación, si al mismo tiempo logran hegemonizar el campo cultural; de esa manera, lo simbólico es un campo de maniobras, es una estrategia que puede, en tanto terreno de disputa, fortalecer los procesos de transformación social.

El estilo neoliberal de la globalización, con sus mecanismos de difusión comercial y difusión mediática, puso a circular todos sus avances y beneficios de una manera inusitada en comparación con otros tiempos. Pero, y en especial mirando hacia nuestra América Latina, mientras algunos podrán beneficiarse con sus productos, otros verán este fenómeno simplemente como un espectáculo lejano. Es claro que la producción y distribución de esos bienes ha favorecido la acumulación de ciertos grupos concentrados, pero no menos cierto es que también ha dado lugar a la creación de redes de contacto entre asociaciones e incluso individuos, que trabajan de manera solidaria y cooperativa. De manera que, por su valor, la cultura surge como un recurso de explotación capitalista, pero también como fuente de resistencia contra las exclusiones y marginaciones propias del sistema político económico (Yúdice, 2002; García Canclini, 1995, 1999).

Desde este lugar, entendemos la importancia de formar para la **ciudadanía cultural**, de formar sujetos ampliamente entrenados, si cabe el término, en la lectura de la complejidad de los actos artísticos –como caso que nos ocupa– como productos socioculturales listos para ser utilizados como elementos de distinción social simbólica, o de intercambio de significados, o como objetivación de deseos, o como rituales, entre otras cuestiones. El ejercicio de una ciudadanía cultural

reflexiva, que justamente vuelva ciudadanos a los consumidores, requiere que la participación cultural sea equitativa, es decir, lo más permeable posible a los distintos grupos culturales, donde haya una variedad de bienes y mensajes representativos, volvemos a decirlo, de las distintas formas de ser y estar en el mundo. (Yúdice, 2002; Rosaldo, 2000; García Canclini, 1995).

Entonces, es probable que nuestros estudiantes escuchen y toquen la música que suene una y otra vez en los medios (y quien esté libre de culpas, que arroje la primera piedra): ¿será que la educación musical deba exorcizarlos de estos gustos?, ¿será que la educación musical deba poner a jugar en las aulas una vasta variedad de expresiones musicales?, ¿será que la educación musical deba atender a la pluralidad de gustos, dotando de las herramientas necesarias para una apropiación colectiva de estas expresiones y así poder encontrarnos con los otros, con las diversas formas de la otredad?

Por ahora, solo tenemos preguntas que buscan, como dijimos anteriormente, poner en tensión las respuestas dadas durante años, cuyos resultados no terminan de satisfacer ni a estudiantes, ni a educadores musicales. Se trata entonces, de volver a andar los caminos recorridos, volver a mirar los sentidos que organizaron históricamente la enseñanza de la música en las escuelas, dejar en suspenso las certezas y permitirse sorprender, tal vez, por nuevos horizontes.

2. Un currículum en y para la diversidad

En todo estos años formando docentes de música, se ha vuelto algo cotidiano escuchar sus reclamos, miedos, preocupaciones y pedidos de ayuda. A los temores que cualquier estudiante de cualquier profesorado siente frente a lo que va a ser su desempeño laboral futuro en un aula –si lo va a hacer bien, si estará capacitado, si le va a gustar, si es eso lo que quiere hacer de su vida… –, en los profesores de música de nuestro país se agrega el hecho de que muchos de ellos se insertan en el sistema laboral educativo muy jóvenes. La carrera de música suele ser muy larga y la escasez de docentes de música graduados hace que establecimientos tanto públicos como privados admitan estudiantes para cubrir los cargos, al menos provisoriamente. Lo cierto es que se vuelve muy frecuente, entonces, que estos estudiantes-docentes, busquen con avidez en sus lugares de formación respuestas que no tienen tiempo suficiente de ser elaboradas y procesadas para resolver alguna problemática de su rol profesional… al día siguiente.

Desde luego, estas preocupaciones no son privativas de los estudiantes-docentes; muchos egresados nóveles y no tanto que nos vamos cruzando por los caminos de la vida relatan lo difícil que les resulta dar clases de música en los distintos niveles de educación obligatoria. Difícil en términos de la insatisfacción que muchos plantean por los resultados que obtienen, o por el lugar que se le da a la música institucionalmente; difícil en lograr motivaciones, en proponer cosas que resulten interesantes a los estudiantes y al propio docente; difícil por no haber encontrado aún el punto de negociación entre el rol de músico y el de docente… Por último, parecería haber un énfasis especial –en las últimas décadas– en manifestar lo difícil que les resultaría producir aprendizajes con grupos social y culturalmente heterogéneos.

Es notable, pero gran parte de las preocupaciones manifestadas, en general, no parecían tener que ver con alguna dificultad en el dominio de la disciplina música, al menos desde sus propias percepciones. No solían escucharse frases del tipo: “me encontré enseñando la clave de sol y no sé para qué lo hice”, o “cómo hago para enseñar a componer en un quinto grado de la primaria si yo nunca compuse nada”, o “no sé cómo hacer para que afinen”. Lo que aparecía en sus reclamos se vinculaba más con la dificultad para trabajar con los grupos numerosos, con la violencia en las aulas, la indisciplina, con la falta de

motivación e interés por aprender de muchos niños, niñas y jóvenes, o con los capitales culturales empobrecidos de los que aparentemente serían portadores muchos de esos estudiantes. Es más, las políticas educativas implementadas, fundamentalmente en la última década en Argentina, comprometidas con la inclusión y el respeto a la diversidad social y cultural, y que fueran puestas en discurso a través de los diseños curriculares y diversos programas y normativas, parecerían haber colocado aún más en tensión los saberes disciplinares de estos educadores musicales, y sus deseos y posibilidades de realizar prácticas significativas que impacten en la subjetividad diversa de sus estudiantes.

En ocasión del trabajo de campo de la tesis de maestría (Carabetta, 2014a), una estudiante avanzada, que ya trabajaba como educadora musical, expresaba:

> Uno tiene que lidiar con chicos de distintos estratos sociales y en ocasiones la distancia que hay entre los contenidos académicos y domésticos, de educación de cuna, es enorme (…) Nuestra tarea es apartar poco a poco eso que los priva de escuchar o interpretar todo tipo de música. No es tarea fácil, hay mucha información que ellos tienen arraigada y nosotros, con buenas intenciones, es decir, para brindarles nuevos contenidos, debemos retirar (Adriana, comunicación personal, 2013).

Este relato particular que hemos elegido es extremo, lo sabemos, y seguramente solo una minoría de los educadores musicales podría estar completamente de acuerdo con él, lo que hablaría de una auspiciosa remisión de la problemática dentro del campo. Sin embargo, lo hemos elegido porque es provocador y porque concentra inquietudes que hemos escuchado no pocas veces en forma de chistes, o como comentarios al pasar, o como frases que se dicen y se desdicen de manera confusa. ¿Qué se desprende del relato de la estudiante entrevistada?: que la presencia de distintos sectores sociales en un aula es molesta, problemática; que pareciera que cada sector social trae desde "la cuna" saberes que son muy distantes a lo que habría que enseñar como música; que es muy clara la división y la jerarquía entre los saberes académicos y los domésticos; que ciertos saberes musicales previos de ciertos niños y niñas, domésticos, como los nombra, constituirían un serio obstáculo para el aprendizaje de lo que debe ser enseñado, lo nuevo, lo académico y que parecería que el mayor desafío del educador musical, una batalla ganada en nombre del aprendizaje de lo que tiene que ser aprendido, es retirar, desarraigar, formatear al niño, niña o joven para que pueda aprender aquello de lo que estaba privado.

¿Nos preguntamos de qué está hablando esta estudiante? ¿Cómo es que la música aparece enredada en una mirada subvalorizante de la cultura del Otro y del Otro mismo? ¿Es una cuestión técnico musical la que le preocupa, o la música parece servir de excusa para poner a jugar cuestiones que se ligan más a una mirada sobre lo social?

Coincidimos con Henry Giroux (1996, 2003) quien afirmaba que las teorías críticas de la sociedad y la educación han ido ganando terreno en el mundo académico y editorial. En nuestro país, hace décadas que en gran parte de las universidades e institutos no universitarios que forman docentes –dentro de ellos, los conservatorios–, las capacitaciones docentes, los materiales bibliográficos que el Estado ha provisto a gran parte de los profesorados en la última década, han estado enmarcados crecientemente dentro de estas concepciones, de manera que es factible plantear la existencia de cierta naturalización, al menos discursiva, de muchas de sus premisas.

Pero también coincidimos en que existe una enorme dificultad de muchos teóricos y educadores por mantener la coherencia entre el lenguaje crítico y su praxis como docentes (Giroux, 1996, 2003; Freire, 1997, 2004, 2006). De tal modo, nos permitimos señalar que si bien es más probable que una formación pedagógica en el marco de las teorías críticas de la sociedad y la educación, facilite la posibilidad de pensar una educación inclusiva e intercultural, la mera circulación de ciertas categorías cliché, esas que como docentes decimos y repetimos con naturalidad: respetar la diversidad, partir de los capitales culturales previos, el conocimiento como construcción social, etc., no garantizan la praxis de una educación inclusiva en el sentido estricto en que el marco teórico crítico lo sostiene. Y ello ocurre, fundamentalmente, porque en el devenir histórico, la pelea por dotar de significado a dichas categorías, por cargarlas de significado, las ha ido mutando o redefiniéndolas a la luz de distintos modelos de sociedad en pugna.

Avancemos tratando de comprender de qué hablamos cuando hablamos...

2.1. Currículum y discurso

En tiempos de posmodernidad y globalización, la multiculturalidad y la interculturalidad[3] se convirtieron en ideas que se hicieron presentes en el escenario de todo tipo de debates, entre ellos, el campo educativo. Desde hace ya algunas décadas, los diversos documentos curriculares que circulan en nuestro país, así como en el resto de Latinoamérica asumieron la tesis de promover una educación en y

para la diversidad (Gallardo, 2004). Sin embargo, siguiendo lo planteado anteriormente, que las políticas educativas de la región hayan asumido su compromiso con la interculturalidad, no deja el tema exento de tensiones y conflictos.

Volvamos a retomar la definición de currículum de Alicia de Alba (1995, 2012, 2015) que planteábamos al comienzo de este libro. Desde esta concepción, el currículum es un proyecto político educativo y cultural que sintetiza valores, costumbres, saberes, formas de aprender, hábitos, entre otras cosas, y que, en tanto síntesis cultural, implica un campo de negociación, siempre político, en la que participan distintos grupos con intereses diversos y diferente capacidad de hegemonizar. El currículum es un espacio que queda en el centro de la relación conocimiento-sociedad-poder, porque es allí donde diferentes grupos sociales expresan su visión del mundo, su "verdad", e intentan imponer su trama de significados.

Desde la perspectiva de los análisis postestructuralistas y poscríticos sobre la educación y el currículum (Tadeu da Silva, 1998, 1999; De Alba, 2012, 2015; De Alba, Casimiro Lopes, 2015), el currículum comienza a ser pensado dentro del campo de la discursividad. Tomando los aportes de Ernesto Laclau, fundamentalmente, que a su vez recuperan los del filósofo Ludwig Wittgenstein y del psicoanálisis de Jacques Lacan, entre otros, De Alba (2007) expresa que por discurso se entiende una configuración de elementos lingüísticos y extralingüísticos (palabras escritas o habladas, gestos, colores, cuadros, músicas, sistemas de pensamiento, construcciones arquitectónicas, etc.) que se articulan de manera estructural, constituyendo un campo de significación. Este campo de significación es abierto, precario, inestable y en su interior, cada elemento se define por el uso dentro de esa configuración, es decir, por reglas del juego que establecen los mismos jugadores (pp. 41-45).

Dicho de otra manera, en el devenir de los procesos históricos y políticos que tienen lugar en una sociedad, se busca establecer una cadena de prácticas discursivas, que no se reducen a sus componentes semánticos ni pragmáticos, que se articulan de manera relativamente estable alrededor de puntos nodales (trabajo, matrimonio, infancia, justicia, cultura, etc.), intentando dotar de sentido a la realidad, organizándola y constituyendo lo social (Torfing, 1998). Dentro de ese conjunto relativamente unificado de discursos, que podemos llamar hegemonía, el currículum es uno de los dispositivos desde donde se intentan fijar significados. Como lo expresa Tadeu da Silva (1998), el currículum es el elemento discursivo de la política educativa. Las políticas curriculares incluyen ciertos saberes y excluyen otros, por

ende, jerarquizan saberes; imponen un léxico particular, favorecen ciertos roles sobre otros, incluyen a ciertos sujetos y dejan a otros silenciados, definen el éxito y el fracaso escolar, entre otras cuestiones. De manera que, como práctica discursiva, el currículum intenta hacer valer las significaciones de ciertos grupos particulares en función de su lugar de poder en la sociedad en un momento determinado, lo que lo hace inestable y precario, producto de luchas constantes. Esto deja al descubierto que las pugnas por el significado, como dice Tadeu da Silva, no se resuelven tanto en el terreno epistemológico, sino en el terreno político.

Veamos dos ejemplos extraídos de los diseños curriculares de educación primaria, área de música, para el primer ciclo, vigentes en Salta y Chubut, provincias del norte y sur de nuestro país respectivamente, que hemos tomado aleatoriamente. Cabe recordar que, siendo Argentina una república federal, todas las provincias de nuestro país responden a la Ley Nacional de Educación N° 26.206 y a las resoluciones emanadas en el ámbito del Consejo Federal de Educación,[4] donde se fijan los grandes lineamientos de la política educativa para todo el país, si bien cada provincia mantiene sus particularidades en materia educativa.

En el de la provincia de Salta dice:

> Existe una capacidad musical natural que es susceptible de desarrollo a temprana edad, siendo necesario estimularla y hacerla florecer. Es por ello que se debe enfatizar la posibilidad del aprendizaje que conlleva la práctica musical, y no la de descubrir talentos o genios. Es necesaria la incorporación de la música en el marco de una educación que ofrezca las mismas posibilidades y experiencias a todos los niños (Ministerio de Educación de la Provincia de Salta, 2014: 422).

En el de la provincia de Chubut leemos:

> El propósito de la enseñanza musical en la escuela primaria no es formar músicos, por ese motivo el maestro de música enseñará distintos aspectos del lenguaje musical desde la contextualización, la percepción, la apreciación y la percepción, con actitud crítica y de esta manera la educación musical favorecerá a la formación integral del alumno, ya que no se requiere de talentos especiales, sino que da la posibilidad de experimentar a través de vivencias, sensaciones, ideas, con códigos y procedimientos propios del lenguaje, normas, valores y actitudes, ofreciendo un espacio para el disfrute y el placer en el quehacer musical (Ministerio de Educación de la Provincia de Chubut, 2014: 3).

Ambos ejemplos nos permiten inferir qué tradiciones de la educación musical, qué discursos, estarían en disputa en esta síntesis

cultural. Por un lado, y simplificando la cuestión, de la lectura de estos fragmentos podemos derivar que habría una educación musical tendiente a descubrir talentos, a detectar genios, en definitiva, sujetos ya dotados de disposiciones capaces de comprender y valorar la música, como lo hacen los músicos profesionales. Por otro, se abogaría por una educación musical que permitiera a todos los niños y niñas experimentar y apropiarse de este lenguaje particular, con el fin de disfrutar del quehacer musical. Si bien hay muchos elementos que podrían discutirse dentro del campo específico de la música: ¿qué significa que sea una capacidad natural?, ¿de qué manera se incorpora la música?, ¿cuáles códigos y procedimientos contribuyen a la formación integral y cuáles al músico profesional?; entre otros, puede notarse cómo la disputa, finalmente, es política: música para todos frente a música para pocos. Una posición queda autorizada, la de sesgo incluyente, y la otra, la excluyente, queda desautorizada y con ello, un modelo de sociedad al cual se aspira, al menos, desde el discurso de los diseños curriculares vigentes.

Podemos comenzar a comprender, entonces, que a la enunciación de una educación en y para la diversidad, promotora de la interculturalidad y, por ende, de la inclusión, le subyacen tensiones y luchas respecto de definir, por un lado, qué saberes deben ser enseñados a todos, qué queda afuera de esa selección y por qué. Pero, al mismo tiempo, como dice Tadeu da Silva (1999) siempre la pregunta por el "qué" se enseña, está asociada a la definición de "cómo deben ser las personas", es decir, en qué sujeto y para qué sociedad se está pensando.

> ¿Será la persona racional e ilustrada del ideal humanista de educación? ¿Será la optimizadora y competitiva de los actuales modelos neoliberales de educación? ¿Será la ceñida a los ideales de ciudadanía del moderno Estado-nación? ¿Será la desconfiada y crítica de las composiciones sociales existentes preconizada en las teorías educacionales críticas? A cada uno de estos "modelos" de ser humano corresponderá un tipo de conocimiento, un tipo de currículo (Tadeu da Silva, 1999: 6).

2.2. Currículum e identidad

Decíamos en el apartado anterior que nuestro mundo natural, social y cultural se vuelve inteligible, perceptible, si podemos significarlo. De alguna manera, vemos aquello que estamos preparados para significar, aquello que tiene lugar en nuestras estructuras de significación que, como expresamos reiteradamente, son dinámicas, históricas y

producto de luchas. Si la cultura es el repertorio de sentidos producidos y compartidos por una sociedad en un momento dado, y la escuela tiene como una de sus funciones –quizás se haya convertido en la central– la de transmitir la cultura, todos los elementos y acciones que configuran el campo del currículum lo vuelven un dispositivo de suma importancia en la lucha por delimitar, por fijar significados, por la imposición de un modo de ver la vida. Si bien, como dijimos, esto tiene que ver con seleccionar tales o cuales saberes, no se reduce a ello, en este sentido también tiene que ver con la inclusión de ciertos sujetos –y la invisibilización de otros– dentro de los discursos que circulan; desde este lugar, podemos pensar la relación entre currículum e identidades. ¿Qué quiere decir esto? Imaginemos una primera clase de música en un secundario. Queremos conocer a nuestros estudiantes y hacer una suerte de diagnóstico de sus saberes musicales previos para ver cómo organizamos el trabajo del año. Lo primero que preguntamos es si alguno hace música o qué música escuchan. Un adolescente, emocionado, nos contesta que sí, que hace rap... y nosotros, que no conocemos tanto esa música, que casi ni la hemos escuchado ni sabemos quiénes son sus referentes, sonreímos amablemente, pero miramos con urgencia al resto del grupo a ver si alguien nos salva la ontología y entiende a qué nos referimos cuando hablamos de música. Por suerte, una estudiante nos dice que fue un año a una profesora de guitarra en su barrio y que tocaba unos estudios de Carlevaro. Toda nuestra energía se concentra en ella, aliviados, porque nos sentimos un poco más seguros y ahora sí, eso nos permitirá tomar su experiencia y explicar qué vamos a trabajar a lo largo del año. Incluimos a ciertos sujetos en nuestros discursos pedagógicos, los hacemos visibles, los hacemos parte de un todo y a otros, muchas veces sin darnos cuenta, casi por ignorancia o por prejuicio, los invisibilizamos.

Hablar de identidad significa abordar una categoría analítica compleja y cuestionada dentro de las ciencias sociales por su amplitud y ambigüedad; de todas formas, también recibe cuestionamientos la noción propuesta por algunos autores como alternativa: la identificación (Brubaker, Cooper, 2001; Hall, 2003; Grimson, 2015). No abordaremos aquí dicha discusión teórica, sino que buscaremos articular algunas ideas que nos posibiliten comprender cómo si bien el currículum, con sus aspectos formales-estructurales y procesuales-prácticos, no crea identidades en sentido fuerte, tiene la capacidad de hacer circular categorías clasificatorias que interpelarán con mayor o menor fuerza a los sujetos destinatarios. Así, el currículum se convierte, tomando a Alejandro Grimson (2015), en una caja de herramientas identitarias donde el individuo encuentra clasificaciones

disponibles para identificarse e identificar a los otros.

En primer lugar, hablar de identidad implica referirse siempre a un proceso, a una construcción dinámica y no a una sustancia, a algo fijo, unitario y esencial (Jenkins, 1996; Hall, 2003). Stuart Hall (2003) afirma que la identidad es un proceso condicional, nunca terminado y por el contrario, contingente, siempre sujeto al condicionamiento de las condiciones materiales y simbólicas en las que se constituye la existencia del sujeto. Para el autor, esta construcción es siempre "situada", espacial y temporalmente, lo que significa que se produce en ámbitos históricos e institucionales específicos. En sus propias palabras: "Precisamente porque las identidades se construyen dentro del discurso y no fuera de él, debemos considerarlas producidas en ámbitos históricos e institucionales específicos en el interior de formaciones y prácticas discursivas específicas, mediante estrategias enunciativas específicas" (p. 18).

Dos cuestiones se desprenden de la cita anterior. Por un lado, dice Hall, las identidades se construyen dentro del discurso. En el ámbito de los espacios sociales complejos y heterogéneos en los que vivimos, participamos de marcos simbólicos compartidos en un momento histórico determinado, donde circulan ciertos discursos y narrativas públicas, y no otros. El repertorio no es infinito –tampoco es fijo y estable–, es producto, como venimos planteando, de tradiciones sedimentadas, de dinámicas de luchas por la imposición de significados que se constituyan en repertorios de sentidos disponibles y de sentido común en una configuración dada. A partir de ese repertorio, obtenemos categorías con las que nos nominamos y nominamos a los otros. Por ejemplo: mi esposa, mi mujer, mi señora, mi pareja, mi compañera… o... el rockero, el cumbiero, el tanguero... no se trata simplemente de palabras, sino de categorías performativas, ideas que implican formas de acción, que emplazan, disciplinan, producen y regulan (Hall, 2003; Briones, 2006). Así, buscamos "encajar" en alguna de ellas y establecer identificaciones con tal o cual categoría que nos interpela, sea de género, sexual, étnica, social, o lo que sea. En el mismo proceso en el que nos encontramos identificados con una categoría, buscamos constituir nuestra pertenencia con otros sujetos o colectivos identificados con la misma y, a la vez, también marcar la diferencia con los que quedan fuera de ella. Si voy a un recital de Megadeth, por ejemplo, imagino que voy a encontrarme con gente más o menos de mi misma edad, vestidos con un estilo similar al mío y con la que podríamos compartir otros intereses, además de lo que va a suceder en ese recital, su dinámica, su ritual, nos es más o menos familiar. Sé también que es bastante poco probable que fans de

Thalía estén en ese recital, o de Horacio Guarany, no porque esté mal o algo se los impida, sino porque simbólicamente los imagino por fuera de ese "nosotros" que sigue a Megadeth.

Quiere decir que en los procesos identitarios hay un trazado de límites, una frontera simbólica, un exterior constitutivo, que se vuelve necesario, en tanto se necesita saber qué es lo que quedó afuera en ese juego de equivalencias y diferencias. De allí que procesos identitarios y alteridad en la clase de música, tema sobre el que volveremos más adelante, vayan de la mano (Hall, 2003; De Alba, 2007; Tadeu da Silva, 1998; Grimson, 2015).

Por otro lado, la cita a la que aludíamos, refería a los ámbitos históricos e institucionales específicos dentro de los cuales se desarrollan los procesos de identidad. Recordemos que estamos definiendo al currículum como una compleja síntesis cultural, en la que diferentes grupos sociales expresan y luchan por imponer su visión del mundo. Dice Tadeu da Silva (1998) respecto de las políticas curriculares:

> Autorizan a ciertos grupos de especialistas, al mismo tiempo que desautorizan a otros. Fabrican los objetos "epistemológicos" de los que hablan, a través de un léxico propio, con una jerga que no debe verse como una moda, sino como un mecanismo muy eficiente de institucionalización y constitución de lo "real", que supuestamente le sirve de referente. Las políticas curriculares interpelan a los individuos en los diferentes niveles institucionales hacia los que se dirigen, atribuyéndoles acciones y papeles específicos: burócratas, delegados, supervisores, directores, profesores. Engendran una serie de textos diferentes y variados: directrices, guías curriculares, normas, grados, libros didácticos, produciendo efectos que amplifican los de los textos maestros (s/pp).

Quiere decir que el currículum dispone de amplios recursos materiales y simbólicos para imponer categorías o esquemas clasificatorios. Tadeu da Silva (1998) explica que el currículum es mucho más que un espacio de transmisión de conocimientos. En tanto práctica de significación, define al sujeto pedagógico, define y organiza identidades culturales, de género, sexuales, raciales. Desde luego que la lucha por la hegemonía nunca está garantizada, no siempre la interpelación es exitosa, puede ser rechazada, contestada o resignificada, pero eso no exime de pensar este proceso como una relación de poder. Definir qué saberes van a ser valorados, qué tradiciones, qué sujetos serán referentes y cuáles no, qué valores y cuáles no, implican, para el autor, una jerarquización de significados, por lo tanto una relación de poder.

Entonces, si bien como decíamos al iniciar este apartado, el currículum, con sus aspectos formales-estructurales y procesuales-prácticos, no crea identidades en sentido fuerte, es innegable que funciona como una caja de herramientas identitarias (Grimson, 2015), mediante la cual los sujetos serán interpelados o interpelarán a otros con las categorías disponibles, ubicándose estratégicamente dentro o fuera de las representaciones que circulen en el contexto de que se trate, reconociéndose o no como parte de un colectivo determinado.

Veamos un ejemplo sencillo, pero que puede ayudar a comprender mejor lo dicho hasta aquí. En agosto del año 2000, el músico de rock Pappo Napolitano tuvo un cruce de palabras en un programa televisivo con el DJ Ezequiel Deró; el mítico rockero defendía la idea de que músico es quien ejecuta un instrumento, frente al DJ que sostenía que el remixar discos en una discoteca también lo convertía en músico. Acordemos o no con cualquiera de las dos posturas, interesa ver cómo la nominación construye al otro, en este caso: a un músico. Pappo pretendía dejar afuera de la nominación de músico al DJ y el DJ, buscaba ser incluido en la nominación.

Este pequeño y banal recuerdo, muestra la dinámica de esta categorización en tanto que seguramente a principios del siglo XX, con el surgimiento de las grabaciones en discos de vinilo, sería impensable esa discusión, nadie pondría en cuestionamiento quién es músico y quién no lo es, al menos en la definición asumida en Occidente y difundida por el Iluminismo en nuestro continente, y tomando solamente el aspecto de tocar o no tocar un instrumento (si agregamos el dominio de la lectoescritura musical, el "adentro" se restringe mucho más). Asimismo, es probable que a más de 17 años de aquel episodio televisivo, si un DJ es o no músico ya no sea una discusión que eleve tanto el rating de ningún programa televisivo.

Evidentemente, discusiones como las de Pappo y DJ Deró, en las que estos dos personajes apenas reproducen un debate que los excede en tiempo y espacio, formaron parte de los saberes a seleccionar o a excluir en el currículum para el área de música de la provincia de Buenos Aires. Es así que en el diseño curricular del áera para tercer año de la escuela secundaria encontramos entre los contenidos propuestos: "Fuentes sonoras: la instrumentación propuesta desde las estéticas actuales combinada con fuentes convencionales, no convencionales, usos no convencionales de las fuentes, y la experimentación sonora. Nuevas tecnologías, producción, tratamiento electrónico y digital del sonido". (DGCyE (Dirección General de Cultura y Educación), 2008: 214).

Estos contenidos no solo revelan una selección surgida de la propia

dinámica del campo de la música: estéticas actuales, nuevas tecnologías, tratamiento digital del sonido; que a su vez están enmarcadas en discusiones y redefiniciones contemporáneas respecto de lo que se considera un artista, qué es arte, qué es un espectador y cuál es su posición en relación con la obra. Esta selección arbitraria de contenidos, también revela una operación de poder, dado que si en la disputa por dicha selección hubiera tenido más peso la mirada de un sector más conservador o tradicional de la música, sería factible pensar que de ninguna manera aparecerían estas cuestiones, o aparecerían de una manera muy depreciada. Por otra parte, que sí sean estos los saberes seleccionados, habilita o visibiliza formas de participación en la música, seguramente más cercanas a los jóvenes destinatarios del currículum vigente. Hablaremos de ello más adelante, pero es altamente probable que ni Pappo y mucho menos el DJ Deró, o cualquier DJ o músico de rock entren, o lo hagan de manera devaluada, como dijimos, en la definición de músico de los sectores apegados a concepciones consagradas en el siglo XIX y aún presentes, no sin contradicciones, en algunas instituciones formadoras de educadores musicales y músicos. Si hubiesen sido estas concepciones de la música, las más conservadoras, las que se hubiesen impuesto a la hora de seleccionar saberes, se establecería así una frontera que podríamos imaginar de la siguiente forma: de este lado, los músicos; del otro: Pappo y DJ Deró. Obviamente, de este lado de la frontera, "la" música y en su exterior, lo que hacen (que podría no ser considerada música) Pappo y DJ Deró. Siguiendo esta lógica, de este lado del límite, en un "nosotros", los que escuchan, admiran, aprecian, gustan de "la" música, y por fuera, los otros.

Somos conscientes de que, de alguna manera, estamos forzando el ejemplo. Sabemos que el proceso es mucho más complejo de lo que lo estamos presentando; pero en esta etapa del trabajo nos es útil plantearlo así, para que se comprenda a qué nos referimos cuando sostenemos que el currículum, en tanto práctica discursiva, interpela, le habla a ciertos sujetos y no a otros, y que por tanto está en el centro de cuestiones de subjetivación e identidad. En el caso de los contenidos que quedaron explicitados en el currículum vigente en la provincia de Buenos Aires, al menos en el documento formal, de este lado de la frontera, en un nosotros, existe la intencionalidad de incorporar manifestaciones diversas y actuales que no solo amplían la idea de músico, sino la de público que participa de una experiencia musical; del otro lado, estarían aquellas concepciones que entienden la música como un arte para una élite, para genios, de la misma manera que aparecían en los diseños de las provincias citadas en el apartado

anterior y que se repite en el de la provincia de Buenos Aires.

2.2.1. Sobre la alteridad

Como planteábamos párrafos arriba, en la conformación de nuestra trama identitaria, tanto individual como social, necesitamos de un trazado de límites simbólicos que nos permita identificarnos con un "nosotros" y marcar la diferencia con un "ellos", se trate de diferenciarnos de nuestra madre, de un ciudadano de otro país, o de un músico. "La alteridad nos constituye como seres humanos" dicen Grimson y otros (2011: 9), explicando luego, cómo el acto de nominación, es decir, nombrarse y nombrar al otro, es un acto de poder. La producción de la diferencia, esa categorización, esa valoración que hacemos, es constitutiva de toda relación de desigualdad, en tanto permite afirmar lo que es superior y lo que es inferior, y por lo tanto implica una relación de poder, hecho que el ejemplo de Pappo y DJ Deró, intentaba también visibilizar.

En el mismo sentido, Briones (2005) afirma que en los procesos de alterización se produce una jerarquización tanto horizontal como vertical que permite que busquemos identificarnos, por ejemplo, con los ciudadanos "normales" o "normalizados", teniendo en claro a quiénes definimos como "los otros" (pp. 18-19). Tanto Grimson (2011; Grimson y otros, 2011) como Briones (2005) señalan, y es un punto que nos parece crucial de entender en tanto educadores, que en el proceso de aprendizaje del lenguaje hegemónico por el que todos los sujetos pasamos, por el hecho de vivir en una sociedad determinada, no sin tensiones, esas tipificaciones –insistimos: raciales, étnicas, de género, sexuales, políticas, etc.– se sedimentan, se naturalizan, a través de múltiples dispositivos, perdiéndose de vista su carácter de construcción histórica, generando su propio régimen de verdad (Foucault, 1980 citado en Briones, 2005: 19).

¿Por qué nos parece crucial como educadores? Porque de alguna manera es lógico que un sujeto aprenda a percibir y a interactuar con el Otro desde esas categorías aprendidas. En ese sentido, dicen Grimson y otros (2011) que todos somos etnocéntricos, en tanto miramos a partir de una perspectiva adquirida en el proceso de hacernos humanos. Específicamente, los autores plantean el término **etnocentrismo categorial** para referirse a ese tipo de etnocentrismo, ligado a la construcción de la alteridad, consistente en "designar a las personas o los grupos en función de categorías identitarias creadas por los nominadores" (p. 14). Entonces, el riesgo es perder de vista el hecho de que se trata de una perspectiva y asumirla, etnocéntricamente, naturalizando y universalizando esos criterios de

percepción, significación y acción. Universalizar esos patrones, si fuera el caso, llevan a mirar al Otro, al diferente, desde lo que no posee, desde la carencia. Al naturalizarse la perspectiva desde donde se construye al Otro, hay atributos, coyunturales, situacionales, que pueden quedar metonímicamente imbricados en la percepción de su alteridad. Así, por ejemplo, los migrantes del interior son vagos, los adolescentes morochos que usan gorros son ladrones, los que escuchan *death metal* son violentos… y podríamos seguir con una interminable lista de categorizaciones que podrían claramente ser estigmatizaciones. Dice el etnomusicólogo Julio Mendívil:

> Los desencuentros musicales nacen frecuentemente de nuestra incapacidad para aceptar la alteridad. El soldado español Miguel de Estete, por ejemplo, tuvo hace 500 años el privilegio de presenciar el primer contacto europeo con la música indígena de los Andes. (…) Apabullado por los códigos, para él incomprensibles, que la regían, la música andina hubo de resultarle tan bárbara y horripilante como sus productores. (…) La moraleja es clara: si la música es la expresión de un pueblo, la música de un pueblo despreciable, solo puede ser motivo de desprecio (Mendívil, 2016: 37-38).

Quiere decir que como educadores, defender la causa del respeto a la diversidad cultural y social, implica la enorme responsabilidad de descentrarse categorialmente, de asumir que leemos la realidad desde una perspectiva, pero que podríamos hacerlo desde otras o, al menos, que podemos permitirnos pensar que la nuestra no es la única y que, justamente, el respeto a la diversidad implica un diálogo entre distintas perspectivas. ¿Acaso muchas veces, en nombre de la autoridad pedagógica, los docentes no nos apabullamos como Miguel de Estete frente a un Otro musical? Habiendo accedido a estudios superiores, poseyendo un capital cultural rico, en ocasiones no podemos evitar mirar a nuestros estudiantes como un otro devaluado al que hay que iluminar, llevarle "la verdad", como hacían los colonizadores del siglo XV.

El *Himno a Sarmiento*, "padre" de la educación argentina, compuesto por los años 40, dice en una de sus estrofas: "... la niñez, tu ilusión y tu contento, la que al darle el saber le diste el alma". Hace más de 100 años, claramente nuestro sistema educativo se fundaba con esta concepción: el estudiante, y mucho más si provenía de sectores vulnerados de la sociedad, era un ser devaluado culturalmente al que la escuela tenía que darle el saber y con ello, el alma. ¿Cuán seguros estamos de haber superado esa concepción? ¿Cuán seguros estamos de que no ha quedado nada de ella sedimentada en nuestras matrices de pensamiento? ¿Cuán seguros estamos de que lo que no podemos

comprender y nos suena horripilante, no nos lleva a considerarlo menor? Por ello, insistiremos en este libro en la necesidad de descentrarse categorialmente, de permitirse salir de la propia mirada, de escuchar qué tiene el Otro para decir y para sonar. Porque no solo podemos nominar al estudiante como un otro devaluado, por ejemplo, sino que esa categoría pasará a formar parte de los repertorios de sentidos disponibles en la caja de herramientas identitarias, con las que los estudiantes podrían verse a sí mismos y a los otros, construyendo un nosotros y un ellos, alejándose de una educación respetuosa de la diversidad.

3 Interculturalidad y multiculturalidad no son términos intercambiables. En la bibliografía latinoamericana consultada, especialmente la del campo educativo, mientras la multiculturalidad, como sustantivo, tiene un carácter más descriptivo para dar cuenta de la existencia y coexistencia de diversos grupos culturales, la interculturalidad propone una perspectiva relacional entre esos grupos, denotando desigualdad, relaciones de poder y conflicto entre ellos (Gallardo, 2004; De Alba, 2007; De Alba, Casimiro Lopes, 2015; Grimson, 2015). Por su parte, Stuart Hall (2010) marca la diferencia entre multiculturalidad como sustantivo, y multiculturalismo como adjetivo, dando cuenta de la variedad de estrategias y procesos políticos adoptados para administrar o gobernar las problemáticas de las sociedades multiculturales (p. 583).

4 En Argentina, el Consejo Federal de Educación es un organismo constituido por la reunión de la máxima autoridad educativa de cada una de las distintas jurisdicciones del país, tres representantes del Consejo de Universidades y presidido por el ministro de la Nación. Entre otras funciones, el Consejo Federal establece acuerdos federales, como los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) y lineamientos curriculares generales, que luego cada jurisdicción "traducirá" en los diseños curriculares, según las particularidades de su territorio.

3. Genealogía musical de un Otro devaluado

La historia de Occidente en general y de América Latina en particular no puede pensarse al margen de Europa. Muchos son los autores que sostienen que las ideas que produjeron los pensadores europeos desde el Renacimiento a la Ilustración, con pretensión de legitimidad universal, influyeron en los proyectos de modernidad y de modernización en todo el mundo y, obviamente, América Latina no fue la excepción. Para Todorov, "la conquista de América sigue siendo el modelo europeo para la constitución del Otro" (citado en Trouillot, 2011: 53). Desde la mirada de Europa, el tropiezo de Cristóbal Colón con el Caribe, abrió las puertas de un territorio lejano en tiempo y espacio, no europeo, que había que explicar y traer discursivamente, al más acá. Ese otro lejano fue atraído a la modernidad, universalizando la historia. Así, ese Otro no europeo, lejos de ser pensado como un coetáneo, fue pensado y narrado como el que todavía "no fue". Como dice Chakrabarty (2008), la historia misma en esta construcción se convierte en una sucesión de etapas evolutivas, en la cual los pueblos subalternos son ubicados en una suerte de sala de espera de la modernidad. En este sentido, la modernidad fue concebida como un gran proyecto utópico, que incluyó, por supuesto, a los pueblos de estas latitudes y que le proporcionó la justificación a Europa para su legitimada misión en el Nuevo Continente (Chakrabarty, 2008; Hall, 2010; Trouillot, 2011; Comaroff, Comaroff, 2013).

> Conceptos como los de ciudadanía, Estado, sociedad civil, esfera pública, derechos humanos, igualdad ante la ley, individuo, la distinción entre lo público y lo privado, la idea de sujeto, democracia, soberanía popular, justicia social, racionalidad científica, etc., cargan con el peso del pensamiento y la historia de Europa. Sencillamente no se puede pensar en la modernidad política sin estos y otros conceptos relacionados que alcanzaron su punto culminante en el curso de la Ilustración y el siglo XIX europeos (Chakrabarty, 2008: 30).

Este proceso, en el que son innegables las traducciones y las modificaciones locales, habla de la construcción de una matriz epistémica liberal y humanista heredera de una Europa particular que se hegemonizó en todo el mundo y que hoy encontramos profundamente sedimentada en nuestras tradiciones. Como dice Stuart Hall, "el liberalismo no es 'la cultura que se encuentra más allá de las culturas' sino la cultura que ganó" (2010: 603).

Junto con estas formas de mirar, de pensarse y pensar al Otro, también las ideas musicales viajaron desde Europa hacia Latinoamérica bajo el convencimiento de la misión emancipatoria del Viejo Continente con respecto al resto de la humanidad. Así, y aunque hoy pueda sonar extemporáneo, gran parte de las categorías con la que pensamos la realidad-experiencia musical, están aún ancladas a lógicas consolidadas en el desarrollo del pensamiento moderno en Europa.

3.1. La caja de música

El pensamiento musical de Occidente es un pensamiento que ha acompañado la dinámica de la modernidad europea en su camino por lograr la objetividad de las ciencias y la cientifización del conocimiento, como un sinónimo de la racionalidad. Este camino incluyó también la necesidad de establecer la experiencia musical –y el arte en general– como un tipo especial de conocimiento, capaz de ser racionalizado; de esta manera, en el siglo XIX fue quedando establecida la "verdad" de la música –universal y eterna–, marcando la frontera simbólica entre la **música pura** y racionalizada, y la **música impura**, aquella mezclada con otras funciones como las sociales o religiosas (Molino, 1975; Elliott, 2001).

Como hemos explicado en trabajos anteriores (Carabetta, 2008, 2014b), brevemente recordaremos que en términos de Pierre Bourdieu (1995: 419 y ss.) "la invención de la mirada pura" sintetiza la concepción de que la auténtica obra de arte es aquella que se desliga de la vida práctica, que rompe todo vínculo con el contexto sociológico e histórico de su producción, poniendo como centro absoluto de la mirada estética las propiedades intrínsecas de la obra, su forma, por encima de su función. Para la estética, pura la función de una obra de arte consistirá en no tener función alguna, no presentar ninguna intencionalidad más que la de la contemplación desinteresada; quiere decir que, para esta perspectiva, será a través de las estructuras formales de las obras y no de su contenido o temática, donde lo estético se despliegue en toda su pureza (Bourdieu, 1995; Marchán Fiz, 2000; Green, 2003). Puede observarse que esta frontera ontológica y epistemológica –lo puro-lo impuro, lo legítimo-lo ilegítimo–, encuentra en la música instrumental de fines del siglo XVIII y principios del XIX, en sus etapas barroca y clásica (a la que genéricamente denominaremos música clásica), su caso testigo de pureza. Correlativamente, aquellas expresiones musicales altamente ligadas a la vida del pueblo, asociadas a funciones sociales, culturales, religiosas, entre otras, serían signadas como impuras y quedarían posicionadas

como géneros menores o, en otros casos, se dudaría acerca de su inclusión en la categoría música (Molino, 1975; Bourdieu, 1995). Como lo expresa Julio Mendívil (2016), la idea de música universal, como arte puro, sostenida por el idealismo alemán del siglo XIX, donde el valor estético se considera intrínseco a los sonidos, marcó históricamente la división entre la "música como música" y lo extramusical; así se estableció una línea evolucionista y jerárquica que adjetiva a la diversidad musical humana con términos como: menor, simple, pura, elevada o primitiva, por ejemplo.

Pero, ¿por qué volver sobre algo que seguramente será familiar para la mayoría de los lectores y que pareciera ser una discusión superada en las nuevas generaciones de educadores musicales? Varios son los motivos. En primer lugar, porque si todavía hay textos o documentos curriculares, incluso, que explicitan la necesidad de que la enseñanza del arte no sea la búsqueda de talentos o genios, que es necesario contemplar los saberes musicales previos de los estudiantes, entre otras cosas, entendemos que hay una cuestión profunda que todavía no está saldada.

En segundo lugar, es muy posible que la incorporación de otras músicas en los planes de estudio de muchos conservatorios, así como la presencia de planes centrados exclusivamente en la música popular, haga parecer la discusión clásico-popular como absolutamente extemporánea. Pero queremos volver sobre ella y avanzar en su deconstrucción, levantar las capas, como nos propusimos al inicio de este libro, porque quizás el rastrear su genealogía nos permita ver que esa vieja discusión clásico-popular, o música pura-música impura, se ha desplazado de esa dicotomía originaria y se ha escondido en otras cuestiones que obstaculizan hoy la posibilidad de una educación musical significativa e intercultural.

Entonces, lo primero que nos interesa observar es que en esa construcción histórica, la música pura y la música clásica quedaron directamente asociadas, lo que permitió dotar a la música clásica de los atributos de universalidad, originalidad, complejidad, excelencia y eternidad, que en esta concepción, la ponía en la cúspide de las expresiones musicales.

Ahora bien, hay un hecho que se anexa a esta construcción. La música clásica fue contigua en el tiempo a las grandes definiciones modernas con las que abríamos este apartado 3. A su vez, como cualquier expresión musical en tanto práctica social, respondía sociológicamente a cuestiones de la época: era producida por cierto sector social, para ser tocada en ciertos espacios y para cierta gente. De tal manera, esta contigüidad permitió establecer una asociación

metonímica entre "lo culto" y "la música clásica". La música clásica quedó asociada, investida ontológicamente, a lo culto, y correlativamente, la definición de su antagónico: lo popular, lo otro, quedó asociado a lo inculto, a lo vulgar. Quiere decir que en su genealogía esta relación antagónica clásico frente a popular, supera ampliamente lo musical, es más, casi no tiene que ver con lo estrictamente musical, con la música "en sí misma" como suele decirse, sino con el campo de lo social y la música como símbolo de distinción dentro de este campo.

Pero por otra parte, no puede dejar de considerarse la compleja conformación histórica de las sociedades latinoamericanas que ha puesto siempre en tensión, en terreno de disputa, lo nativo y lo proveniente de la metrópolis. En este sentido, la cultura letrada y ciertas prácticas culturales como la práctica de la música clásica, han sido históricamente elementos diferenciadores de espacios sociales y de fronteras entre ellos. Además, la definición de lo popular también ha sido y es compleja, tal como veremos más adelante. Reducido a lo tradicional, en un principio, emparentado con las masas y, por ende, objeto de dominación y manipulación más tarde, lo popular ha ocupado siempre el lugar de lo Otro.

De la mano de los estudios culturales en antropología, es necesario entender que "lo popular" (y en su interior, la música popular) no es una definición que preexista a los objetos. Lo popular es resultado de la lucha de las producciones materiales y de la producción de significados, en la totalidad de las relaciones sociales (García Canclini, 1999) y su impacto en la categorización de la música será trabajada en un apartado posterior.

Nuestras élites criollas, élites blanqueadas como las llama Rita Segato (2007), han utilizado a lo largo de 200 años todos los dispositivos posibles para construir a ese otro no-blanco, nativo, pobre, marginal, bárbaro y diferenciarlo de este blanco heredero de los más altos valores nacionales, y la educación ha sido, sin lugar a duda, uno de esos dispositivos, si no el privilegiado.

3.2. Los educadores musicales frente a lo ilegítimo

Del apartado anterior, puede desprenderse la preocupación por deconstruir estas matrices de formación en los educadores musicales tan instaladas en nuestro territorio, en tanto podría decirse que la música se convierte en una excusa para formar un tipo de ciudadano culto, que todavía, como en los inicios de nuestro sistema educativo,

tiende a mirar hacia aquella Europa blanca de siglos anteriores.

Desde los aportes de Pierre Bourdieu (1967), dentro de un campo cultural, existen instancias, como las instituciones educativas, que juegan un papel fundamental en la conservación cultural porque están dotadas de la autoridad necesaria tanto para la prédica cultural como para la organización de los aprendizajes capaces de producir la devoción cultural o consagración. Según Bourdieu (1967, 1990, 1995) la **consagración** significa instituir eso definido como lo legítimo, que en esta construcción histórica ha sido "lo clásico", como valor de verdad desde el cual juzgar y clasificar el resto de las expresiones musicales. Se trata entonces de defender e inculcar una definición legitimada de música, generando una prédica cultural, una organización de las instancias de aprendizaje, de manera que sean aceptados como naturales los sistemas clasificatorios derivados de esta definición. Esto implica una compleja comunicación pedagógica a partir de un lenguaje compartido que va más allá de lo propiamente lingüístico y que actúa como un sistema de expresión donde al mismo tiempo que se nombra algo, se afirma su valor y se aprenden las condiciones de su aceptabilidad.

A partir de este marco de pensamiento, los conservatorios de música en tanto instituciones educativas, pueden ser pensados como instancias de consagración. Muchos autores sostienen que, en diversas partes del mundo, las instituciones educativas –universitarias o no– donde se forman los educadores musicales, responden fuertemente a las tradiciones de los conservatorios (Bowman, Frega, 2016; Regelski, 2006, 2007; Green, 2001; Carabetta, 2016). Estas tradiciones quedan sintetizadas por Wayne Bowman y Ana Lucía Frega (2016), diciendo que los conservatorios se hallan "dedicados a desarrollar el talento musical sofisticado y a refinar las habilidades interpretativas, mayormente aquellas de las tradiciones musicales de Europa occidental" (p. 65).

En nuestro país, la mayoría de los educadores musicales se forman en conservatorios de música y escuelas de arte pertenecientes al sistema de educación superior no universitario, y en mucho menor medida en universidades. Estos conservatorios fueron creados a principios del siglo XX a imagen y semejanza de los conservatorios europeos, de allí que, no sin contradicciones y tensiones, la música que circule casi con exclusividad en ellos, sea la de tradición y metodología europea. En el caso de la provincia de Buenos Aires, existen aproximadamente unas 30 instituciones formadoras de profesores de música y educadores musicales; mientras que solo unas pocas se especializan en música popular, el resto mantiene la estructura

tradicional de los conservatorios.

Ahora bien, es necesario plantear que la formación de educadores musicales, como carrera pensada aparte de la formación de profesores de instrumento, canto, dirección coral, dirección orquestal y composición, data de los años 80. Este dato es relevante, porque en estos casi 40 años de formación especializada, y fundamentalmente en los últimos 20 años, aún en los conservatorios, la formación ha contemplado la incorporación de espacios institucionales donde otras músicas, como el tango, el jazz, el folklore, han empezado a circular en la formación de grado. ¿Permitiría esto plantear que la dicotomía clásico frente a popular ha sido superada? Parcialmente. Indudablemente, que los repertorios que circulan en ellos se hayan abierto a otras manifestaciones, no es menor, al contrario. Pero hemos planteado en *Ruidos en la educación musical* (Carabetta, 2014b) que los ciclos de formación propedéutica a la formación de grado, es decir, los llamados ciclos de formación básica donde se construye todo el andamiaje básico de la música,[5] al menos en los conservatorios, mantiene todavía una estructura fuertemente ligada con la caracterización que citáramos de Bowman y Frega (2016). De modo que nos permitimos afirmar que aún queda mucho por discutir al respecto.

En este sentido, es importante insistir y aclarar que el punto en cuestión no se vincula solamente con los repertorios o especializaciones en tal o cual género, sino en cómo se piensa la música (Green, 2001) dentro de las instituciones formadoras de educadores musicales. Por ello, entendemos que la idea de "consagración", permite comprender que no se está hablando de música exclusivamente, sino de la construcción de la mirada hacia lo Otro, hacia lo no legitimado, a través de la música. Entonces, podemos pensar en "lo clásico" como valor de verdad desde donde juzgar y clasificar el resto de las expresiones musicales, que se transforma en parámetro clasificatorio de músicas y oyentes, pero podría ser también el jazz, o ciertas expresiones del folklore, o de tango, como sea, cuando hablamos de consagración, hablamos de fronteras, hablamos de músicas que quedan del lado de lo legitimado y otras que quedan del lado de lo ilegítimo, de eso Otro que no cumple con las expectativas legitimadas.

Es interesante considerar lo trabajado por la especialista inglesa Lucy Green (Green, 2003; Carabetta, 2016) quien afirma que la musicología tradicional ha obviado las dimensiones temporales y sociales en sus categorías de análisis musical, y se ha centrado en los aspectos técnico-formales, contribuyendo a forjar la imagen de que la

música capaz de ser estudiada en su complejidad y originalidad sea únicamente la clásica occidental. Además, sostiene que el currículum de las escuelas anglosajonas, muchas veces, sobrevalora fuertemente la música clásica por sobre la popular, casi omitiendo a esta última de los programas de estudio. Sin embargo, observa la autora, la cuestión no se reduce a una elección de repertorio, dado que aquellos espacios curriculares donde tanto la música clásica como la popular habían sido incluidas, los valores asociados a la música clásica, mantenían su superioridad aun cuando aparentaban no hacerlo.

En sus investigaciones en el contexto anglosajón, Green detectó, por ejemplo, que la música popular era usada con niños a los que se creía con menor habilidad y pertenecientes a una clase social más baja y la música clásica, en cambio, se utilizaba con niños de mayores habilidades y de clase social más elevada. O que, por ejemplo, aun aquellos docentes que consideraban a la música popular como valiosa, lo hacían en tanto esta tuviera las mismas características que hacen valiosa a la música clásica: complejidad, perdurabilidad en el tiempo, autonomía. De tal manera, no solo ambas músicas no recibían un trato igualitario, sino que funcionaban para legitimar esa misma situación que perdura sin cuestionamientos: la existencia de valores que elevan la música clásica a lo más alto de la jerarquía musical.

Nos interesa el ejemplo de Green, aunque sea planteado en otro contexto sociocultural y geográfico, porque de todas maneras nos permite abonar la afirmación hecha con anterioridad respecto de que lo que está en juego detrás de estas aparentemente neutras selecciones de contenidos y repertorios, se vincula directamente con cuestiones sociales, antropológicas y políticas. Dicho de una manera muy simplista, desde esta consagración, el que aprecia lo legítimo, se llame clásico o como sea, es culto y el que aprecia lo ilegítimo, como podrían ser ciertas manifestaciones de la música popular, definido como su antagónico, es ignorante. Y en ello, e insistiremos con esto, la música, en tanto música, no tiene nada que ver con esta construcción, sino la metonimia que invistió a lo clásico-legítimo de culto y a lo popular-ilegítimo, de vulgar. Pareciera que se está hablando de música, pero se habla de esa idea de música que, como dijimos, homologa metonímicamente cierta música con el hombre culto y por diferencia, cierta otra con lo doméstico, con una suerte de sujeto devaluado del que se puede esperar muy poco. Entonces, lo que está en juego aquí, no es la música, sino con qué herramientas un educador musical forma un sujeto culto.

Como ejemplo de lo dicho, nos permitimos reproducir un pequeño fragmento de una de las entrevistas tomadas a un estudiante del

último año de la carrera de educación musical de un conservatorio de la provincia de Buenos Aires (Carabetta, 2014a). Una vez más, el relato es provocador, es extremo, y lo que buscamos con ello es que el lector se incomode y piense cómo es su propio vínculo con lo legitimado-ilegitimado en términos musicales. Este relato particular nos permite ver el vínculo que establece este estudiante entre lo consagrado por la institución, lo académico, que da la legitimidad a ciertas expresiones de lo popular que se subordinan a ello, y lo que queda del otro lado de la frontera de lo aceptable.

> Antes de ingresar al Conservatorio consumía "chatarra" musical. En mi ingreso, se produjo una eliminación casi total de la música popular excepto tango. Y por último, una revaloración de la música popular descartando la chatarra y valorizando a aquellas como algo del folklore y jazz, que adoptan algunos conocimientos de la música académica (Mariano, comunicación personal, 2014).

Durante muchos años de formación, estos futuros docentes construyen esta manera de mirar la música, que, sobre todo, es una manera de mirar al Otro, al devaluado, al inferior, a ellos mismos, en tanto portadores de esa música no legitimada. Esta configuración institucional particular podría haberles enseñado, así, toda una tipología de las relaciones con lo Otro, lo bueno y lo malo, lo igual y lo inferior, lo cercano y lo lejano, diría Todorov (1986). El estudiante que citábamos arriba, hablaba de música chatarra, inservible, despreciable, del orden de lo popular, que pudo eliminar casi totalmente, como seguramente él buscará hacer con sus estudiantes cuando ejerza como docente, y quedarse con algunas expresiones dignas de sentarse a la mesa de los académicos, aunque posiblemente sospechando que se trata de expresiones inferiores.

Estas categorías que, desde la mirada de las teorías performativas de la identidad (Briones, 2005), tienen un poder reiterativo y performativo, interpelan, señalan al elegido, señalan el afuera abyecto y así, marcan, aunque no sin disputas, las prácticas posibles e imposibles dentro de la propia configuración de la educación musical. Se impone, a través de los procesos de hegemonización, una suerte de sentido común que impide reconocer la subjetividad ontológica de esta construcción históricamente situada (Hall, 2003; Brubaker, Cooper, 2001; Grimson, 2011).

De tal manera, podríamos inferir que los futuros educadores musicales estarían envueltos en una trama en la que desde la institución formadora, ellos mismos y sus destinatarios futuros podrían ser vistos como devaluados culturales, especialmente si tenemos en cuenta que la mayoría de estos futuros educadores

construyen su capital musical por fuera de la institución formadora, con un aporte cuantitativamente mayor proveniente de lo popular (Carabetta, 2008). Entonces, ¿cómo podremos construir un "nosotros" intercultural en las aulas con nuestros estudiantes, cuando cristalizado en la formación docente, desde el marco epistemológico con el que analizan y juzgan este objeto material y simbólico, podríamos mirar a los niños, niñas y jóvenes como un "ellos" a ilustrar? Entendemos que se vuelve imperioso repensar qué se entiende por "culto"; para ello, es necesario desarmar las metonimias históricamente construidas para volver a armarlas con una perspectiva que incluya al Otro como sujeto pleno de diálogo.

Avancemos en este camino y analicemos un poco qué es lo que quedó del otro lado de la frontera musical.

5 En los conservatorios de música es durante el ciclo de formación básica, ya sea para adultos o niños, donde se aprende la lectoescritura musical, las categorías básicas de apreciación de la música y las primeras cuestiones técnicas y estilísticas para tocar un instrumento.

4. ¿De qué hablamos cuando hablamos de música popular?

La distinción entre lo clásico –serio, culto, académico, etc.– y lo popular –generalmente asociado al ocio– ha sido el resultado de diferentes operaciones de sentido que, a través de lo que tradicionalmente se han denominado los elementos extramusicales, lograron institucionalizar las formas en que diferentes ejemplos musicales encajan dentro de esa categorización. En parte, puede pensarse que es un tipo de clasificación que implica el reparto de las estrategias de organización sonora en relación con: el espacio social al que las músicas son destinadas, las formas en se financian, se difunden, se enseñan y se promocionan, entre otros factores (Frith, 2014). Sin embargo, y en mayor medida, aquella división esconde una pretensión de **valoración** de las músicas de acuerdo a la categoría en la que las ubiquemos (Frith, 2001). De esa manera, las músicas no tienen un **valor de uso contextualizado** sino más bien un **valor de esencia** que las hace sonar serias o livianas según su etiqueta. Lo culto o clásico, que en el binomio queda favorecido, se hace decir a sí mismo como algo atemporal, desplegando un discurso autolaudatorio que legitima un canon universal (Mendívil, 2016; Tagg, 1987). Lo popular, en cambio, queda relegado a los márgenes, en una escucha que resulta más bien ilegítima. Ejemplo de ello son las representaciones que nos hacemos de los espacios en los que es posible –o no– producir determinadas músicas: un conservatorio que se convierte en el lugar de producción de músicos "consagrados" a lo clásico, o un bar, como el mítico The Cavern de Liverpool, como el lugar más adecuado para la gestación de una banda. Se cristalizan los espacios que demarcan los territorios sociales a los que se destina cada música. La pregunta es ¿qué ocurre si suena una chicha peruana en algún concierto en el conservatorio o se toca un fragmento de *Carmina Burana* en el bar? Probablemente, sintamos una enorme extrañeza, no por el sonido en sí mismo, sino por la trama discursiva que los atraviesa y que los hace "sonar" disidentes.

Otra clasificación tradicional de los ámbitos de producción y circulación de las músicas es la tripartición de la experiencia musical entre clásico, folklórico y popular, a la podríamos agregar una cuarta categoría que aparece en algunos autores y que son las músicas etnográficas (Vega, 1966). Esta clasificación fue muy útil durante el siglo XX como forma de organizar la variedad de músicas posibles

(Mendívil, 2016). Sin embargo, en la actualidad, nos resulta insuficiente para describir las experiencias musicales que nos encontramos a diario, sobre todo por dos razones: una, porque las músicas están atravesadas por constantes procesos de hibridación[6] que las hacen de difícil clasificación –pensemos en Piazzolla, como caso de música límite (Kuri, 2014)– y, otra, porque esta cuarta categoría denota un caso que establece jerarquías entre las músicas: lo popular claramente aparecería siempre en desventaja estética frente a lo clásico.

De todas maneras, debemos mencionar que las taxonomías entre las músicas es un hecho muy común que se ha dado siempre a lo largo de la historia (Martí, 2002). Aunque tampoco podemos dejar escapar que muchas de esas taxonomías responden a un proyecto político social explicitado mediante las músicas y que no adscribe directamente a los elementos fenoménicos que encontramos en ellas.

> La música no tiene significaciones que se hallen adscritas a su estructura, sino que la música recibe significaciones, las asimila, en cuanto sus parámetros internos se encuentran en una relación estructural homológica con los patrones axiológicos y semánticos de una cultura (Wicke, 1992 citado en Martí, 2002: 119).

Frente a este panorama, podemos pensar que la vigencia de la tripartición de las músicas es, en principio, cuestionable y necesita de otros marcos para poder analizar los fenómenos de las músicas en nuestra sociedad moderna (Martí, 2002). Teniendo en cuenta que todo discurso siempre pone en juego relaciones de poder, lo clásico o culto ha relegado a aquello que no esté en su ámbito de producción –y de influencia– como lo ilegítimo, dentro del cual se encuentra todo lo que se ha volcado en la categoría de lo "popular", término complejo sobre el que podemos detenernos para hacer algunos comentarios.

4.1. Sobre los sentidos de lo popular

Empecemos este apartado preguntándonos qué entendemos por popular. Como ejercicio mental, es posible empezar elaborando una lista de representaciones sociales a las que están asociadas el término "popular" en nuestra vida cotidiana. Inmediatamente, notaremos que el espectro de palabras revela una importante polisemia, es decir, un efecto del lenguaje por la forma en que aparece lo popular en diferentes situaciones discursivas, lo que le imprime numerosos sentidos según el contexto comunicativo que haga uso del mismo. Lo popular puede aparecer relacionado a lo masivo, al pueblo, a la identidad, a la industria, al colectivo, y a un sinfín de etcéteras, en

donde los términos que surgen en su campo semántico pueden incluso resultar contradictorios entre sí.

García Canclini (1987) menciona que podemos encontrar dos tendencias en referencia a lo que se entiende por "popular". Por un lado, en los discursos, podemos hallar un sentido que lo asocia a los fenómenos folklóricos, propios del "pueblo": es una salida a la feria de Mataderos, es una peña a la que se va a bailar. En este lado del sentido, se acentúa más una raíz que sostiene lo popular como una esencia natural, un origen auténtico aunque anónimo que está presente en la fundación de una nación. El pueblo se manifiesta en el *Volkgeist* o espíritu del pueblo teorizado por el filósofo Johann Gottfried Herder durante el Romanticismo alemán y que los Estados modernos se ocuparon de concretar a nivel político como promotor de las identidades nacionales.

Por el contrario, en otro sentido, García Canclini (1987) dice que podemos encontrar lo "popular" relacionado a lo masivo, a los fenómenos que se producen en y a través de los medios de comunicación. Aquí lo popular es sinónimo de producción en serie, un producto elaborado por la industria cultural y, en general, el término adquiere un sesgo peyorativo. Ambas posturas son señaladas por Martín Barbero (1991) como una polarización de lo popular que conlleva a ignorar una parte importante del problema de los fenómenos populares: su recepción en el público, sus apropiaciones y representaciones.

Parafraseando al filósofo del arte José Jiménez (2002), podemos decir que parecería que popular es todo lo que una comunidad de hablantes llama popular. Tautología aparte, vemos que el término adquiere coherencia en el contexto de una epistemología que lo sostiene, en una concepción que le otorga el sentido a lo que se entiende por popular. Pero, ¿qué ocurre cuando la música aparece asociada al término popular?

4.2. Música (popular): (des)definiciones

Las primeras palabras que Charles Hamm pronunció en el discurso inaugural del primer congreso de la IASPM (*International Association for the Study of Popular Music*) son elocuentes para describir las dificultades para hallar una definición estable y convincente de música popular: "comenzamos esta conferencia con una gran desventaja: no estamos seguros de lo que estamos hablando" (1982, citado en Tagg). Los estudios sobre música popular se encuentran desde el comienzo

con los problemas en torno a la definición de su objeto mismo que es multívoco y que necesariamente debe ser explicada dentro de una teoría cultural más amplia que pueda contenerla (Alabarces y otros, 2008). Esto ha llevado a que existan diferentes tipos de definiciones que buscan aproximarse a la conceptualización de lo que se entiende por música popular ya sea porque son de tipo **normativas**, determinan su definición de acuerdo a un valor; **negativas**, porque presentan tópicos que diferencian a la música popular de otras; **sociológicas**, porque se relaciona la música con los grupos sociales; o **tecnológicas**, porque ponen el foco de la relación entre música popular y su presencia en los medios de comunicación y las formas en que influye la digitalización en la producción (Birrer, 1985; Martí, 2002).

Tomemos un ejemplo de aquellas definiciones que ponen el foco en la valoración de la música. Theodor Adorno (2009) escribía que la estructura de la música popular estaba caracterizada por la estandarización, como una pauta de sistematización que atraviesa todos sus aspectos productivos. Las preocupaciones de Adorno tenían que ver con las propiedades alienantes que él encontraba en la música popular, dado que hallaba en la producción musical del momento las mismas estrategias de racionalización que en otras industrias de entretenimiento y servicios, razón por la cual las llamó industrias culturales (Shuker, 2016). La música en esta postura estaba equiparada a cualquier producto manufacturado por la industria. Sus principales críticas estaban dirigidas a los *hits* y a la continua repetición de los mismos a la que las personas se veían expuestas en los medios de comunicación. En su ensayo sobre la música popular, Adorno realiza una comparación entre una sinfonía de Beethoven y algunos temas del jazz del momento y el Tin Pan Alley de su época. Dicha comparación no tiene en cuenta los elementos del lenguaje musical presente en ellos directamente, sino que el parámetro que toma para comparar lo clásico y lo popular es la **estandarización**. Para Adorno, lo popular tiene una atmósfera que se basa en patrones fácilmente reconocibles por los oyentes, dado que operan en su producción una lógica de procesos estándares. Precisamente, la demarcación entre ambas músicas era la presencia, o no, de aquellos procedimientos estandarizados en la música ya sea a nivel de la textura, el ritmo o la melodía. La música popular para el filósofo de Frankfurt estaría ya digerida sin que el oyente necesite hacer algo por entenderla.

Una postura como la anterior parte de estudiar a las músicas populares con fuertes prejuicios que no le daban un valor en sí mismas. Las músicas populares se presentan así como subalternas a la música académica, las que por el contrario, desde esta postura, tienen

mayor valor. Como venimos planteando, lo popular frente a lo académico es también una de las formas que adquiere el debate legítimo e ilegítimo, que impacta, luego en lo que es válido de ser enseñado en la escuela. Incluso, si la estandarización quiere ser presentada como seña particular de esas músicas, ¿con eso alcanza para ser excluidas del currículum escolar? ¿Acaso en todo género musical no operan ciertos procedimientos de estandarización que le dan estabilidad y que nos permiten reconocerlos?

Los ecos de aquella postura pueden encontrarse en algunas situaciones de clase. En algunos casos, los docentes de música, como alude Swanwick (1991), han seleccionado el repertorio de sus clases "calificando negativamente ciertos tipos de música frente a la tradición clásica occidental y considerándola música subdesarrollada" (p. 116). Ante tal escenario, una educación musical que promueva la justicia social necesita partir de considerar a las músicas populares que escuchan nuestros niños y adolescentes en términos de legitimidad epistemológica y no de desventaja con la música que ha sido canonizada como universal, en los casos más extremos. Esta asimetría en la valoración puede encontrarse no solo en el binomio clásico-popular, sino también dentro del conjunto de la música popular, cuando se piensa por ejemplo en posturas que consideran que el jazz es mejor que la cumbia, o Queen más elaborado que The Ramones. De esa manera, también se justifica que hay músicas que valen la pena ser enseñadas en las clases.

Frente a aquella postura de tipo normativa, se trata de pensar cómo construir un objeto de estudio curricular cuyas problemáticas son válidas en sí mismas y no por referencia a una clasificación que las presenta en forma jerárquica. La pregunta se halla en si es posible estudiar unas músicas que parecieran estar destinadas solamente –o al menos en principio– al consumo o al entretenimiento. Anticipamos que la respuesta es afirmativa, dado que la validez se funda en la pluralidad de experiencias sonoras que circulan en nuestro contexto.

Definiciones posteriores cambiaron el foco de la valoración de la música como criterio de demarcación entre músicas por miradas, como es el caso de Philip Tagg (1982), que daba una serie de diez características de lo que distinguía a la música popular de otras en una perspectiva semiótica y sociológica, pero que aún así mantenía la clásica división tripartita de la música entre clásico, folklórico y popular, que mencionamos en el apartado 4.

En Latinoamérica, los estudios sobre música popular en Argentina tuvieron un enfoque pionero en el texto de Carlos Vega presentado en una conferencia en Estados Unidos en el año 1965 "Mesomúsica: un

ensayo para la música de todos" (González, 2013). En este texto, señalado por el musicólogo uruguayo Coriún Aharonián (1997) como precursor en su campo, se destaca un gesto de Vega: el neologismo **mesomúsica**, acuñado por un colega de Vega, Lauro Ayestarán, con la finalidad de tratar de evitar el problema de la asociación entre música y popular, sobre todo, por lo esquivo del último término.

> Es el conjunto de creaciones fundamentalmente consagradas al esparcimiento (melodías con o sin texto), a la danza de salón, a los espectáculos, a las ceremonias, actos, clases, juegos, etc., adoptada o aceptada por las naciones culturalmente modernas. Durante los últimos siglos los avances en la comunicación han favorecido la difusión de la mesomúsica (Vega y otros, 1966: 3).

Lo atractivo de la postura de Vega, que es ilustrada en el esquema que presenta en el texto referido, es que la mesomúsica es una música que atraviesa todas las músicas, que las vincula dentro del espacio social, lo cual muestra una interesante imagen mental para pensar la música cuando se la asocia a lo popular. Aun cuando todavía aparezca en relación con el ocio, en la definición se pueden destacar principalmente dos cosas: la dimensión que se le otorga a los medios de comunicación y que ya no hay un sesgo valorativo en ella. La música popular tiene valor de objeto en sí misma. Tal es así, que años más tarde Tagg tomaría el gesto intelectual de Vega como un antecedente para la constitución del campo de estudio de la música popular.

Posteriormente, esa definición fue tomada en otro importante ensayo que agrega a la música popular la dimensión de lo urbano como espacio de producción concreto.

> La música popular urbana es la música de creación y producción urbana, de dispersión y consumo en grupos urbanos y folklóricos, cuya raíz puede ser urbana y folklórica, y es difundida principalmente por los medios de comunicación masiva, dirigida a las mayorías –incluyendo grupos caracterizados que la integran–. Se manifiesta a través de una gran diversidad de especies con diferentes niveles de elaboración, testimoniando la realidad social de la cultura urbana (Hidalgo, Brunelli, Saltón; 1982: 71).

En resumen, existen numerosos intentos para delimitar lo que es la música popular, incluso podemos encontrar posturas radicales que plantean la no existencia de la música popular, dado que todo es popular hoy en día (Middleton citado en Flores, 2007). Es el caso de la *Novena sinfonía* de Beethoven transmitida como tema musical principal en la Copa Libertadores: en la apertura de cada partido y luego de cada pausa comercial era posible escuchar el fragmento más conocido

de esta obra. Fútbol y música académica se dan la mano sin pensar en clasificaciones o sistemas de referencia.

Hoy en día, el intento de demarcación entre lo popular, académico y folklórico –al que se agrega lo étnico– encuentra serias limitaciones, tal como señalamos anteriormente. Pensar en términos de esta clasificación constituye un tipo de relato que permitió una demarcación entre las músicas para posicionar una sobre otras, pero que no deja de ser un criterio arbitrario que responde a intereses más bien extramusicales (Mendívil, 2016).

Cabe preguntarnos: ¿cuál es el sentido de mantener aún la idea de una música popular? Quizás debamos responder como Tagg y pensar que forma parte de una estrategia política. Por ello, la importancia de reutilizar la noción para que se convierta en una forma de repensar la legitimidad de las escuchas en las aulas.

> La única razón porque la expresión música popular existe es porque hay un montón de prácticas musicales excluidas de las instituciones de educación musical. Hay que llamarlas de algún modo (Tagg entrevistado por Alencar Pintos, 2004: 1).

El hecho de pensar en la definición de la música popular es tan complejo al punto de que quizá debamos resignar alguna definición concreta y pensarla más bien como una forma de presentar la resistencia a la exclusión de músicas disidentes en los espacios de educación musical formal. Indudablemente, el aporte que ofrecieron otras perspectivas, como los estudios poscoloniales y los de género, para ir definiendo un campo de estudios altamente interdisciplinarios, como son actualmente los estudios sobre música popular (González, 2013), han contribuido a que la educación musical considere la incorporación de diversas músicas, ya no en términos de demarcación entre ellas, sino de retroalimentaciones y derivaciones entre sí.

4.2.1. Los géneros de la música

No podemos negar que los rótulos en la música popular tienen una gran importancia: es enorme su injerencia en la forma en que escuchamos –y consumimos– los diferentes géneros y por tanto, en las formas en que los entendemos y los asimilamos a nuestra escucha cotidiana (Frith, 2014). Muchas veces pueden entenderse como simples estrategias de las industrias discográficas para comprender el fenómeno de venta: el objetivo es lanzar un producto orientado en forma racional a un público determinado.

Así, un género musical puede entenderse como una construcción

social que emerge en el entorno discursivo de una comunidad de hablantes (González, 2013). De esta manera, es el resultado de un proceso de categorización en el que un conjunto de objetos que, dadas sus propiedades, determinan una clase al tener un cierto "parecido de familia" (López Cano, 2002). Por su parte, Fabbri (2006) establece a los géneros musicales como "unidades culturales, definidas por códigos semióticos, que asocian un plano de la expresión a un plano del contenido" (s/pp.).

Para ilustrar la complejidad de la clasificación de la música por géneros, mencionaremos un proyecto desarrollado por Glenn McDonald, que podemos encontrar en la página *Every Noise at Once* –algo así como Cada ruido a la vez–, donde la cuestión de la categorización queda muy bien representada. En esta página, mediante un algoritmo diseñado por este ingeniero que relaciona artistas con género, se realiza un mapa sonoro de géneros dispersos a lo largo y ancho del mundo, y de algunos de los representantes destacables. Al momento de la escritura de este libro, McDonald llevaba catalogados 1536 géneros en total a partir de ejemplos musicales alojados en la multiplataforma musical, Spotify. Es así que podemos encontrar y escuchar algunos segundos de ejemplos de *neo honky tonk*, *hauntology*, *indie psych rock* y nu-cumbia.

Sin embargo, hay que considerar que un género musical es siempre el resultado de las cosas que las personas hacen con él, es decir, *affordances*, que son acciones orientadas por un objeto con el cual interactuamos (López Cano, 2002). Moverse al escuchar música de una determinada manera, es algo que está contenido en el objeto mismo. No nos movemos de la misma manera cuando bailamos cumbia, *dance* o chacarera y no nos referimos específicamente a una coreografía sino a una tendencia que se halla prescripta en ellos y que es aceptada por una comunidad (López Cano, 2002).

Aun así, de las definiciones que se han intentado hacer sobre música popular, hay que destacar que el denominador común entre ellas es la presencia que esta tiene en los medios de comunicación. Tanto en su producción como en su recepción, así como en los formatos en que son presentadas las músicas populares, los medios son los que van marcando el pulso en las sociedades modernas.

Como señalamos, clasificaciones como música sacra y profana, música instrumental y vocal o folklórica, popular y académica, todas han sido operaciones del lenguaje con las cuales se ha ordenado la forma que tenemos de entender diferentes organizaciones sonoras. Sin embargo, también llegamos al punto de pensar que las clasificaciones pueden significar un problema: Tonolec, con su hibridación de formas

de emisión sonora de la tradición musical Qom, representadas en el grano de la voz de la cantante, con sintetizadores que remiten a la música electrónica, ¿en dónde entraría? Está bien que existe la etiqueta de las *world music*, pero esto no hace más que diluir el problema en un conjunto heterogéneo y difuso. Como sugiere Mendívil (2016), "las contaminaciones puede abrir puertas insospechadas" (p. 52). De allí, volveremos a insistir en la necesidad de pensar en una pedagogía musical que considere las formas que tienen nuestros estudiantes de nombrar los géneros que escuchan y hacer de ellos un objeto de análisis, resaltando que la nominación es el resultado de elaboraciones textuales que se hicieron sobre los sonidos, es decir, de aquellas tensiones constitutivas de las que hablábamos. Por ejemplo, es necesario prestar atención a la categorización y descripción que los estudiantes hacen de los géneros. Esto nos da mucha información respecto de qué operaciones cognitivas están poniendo en juego, qué sentidos recorren sus escuchas cotidianas y qué fuerza tienen las diferentes propuestas de escucha que se les aparecen en los canales de comunicación que frecuentan, algo que en hoy en día es muy notorio en los fenómenos musicales que surgen y marcan tendencia en YouTube.

Considerando la presencia de canciones con diferentes propuestas de sentido en nuestras escuchas cotidianas es válido preguntarse: ¿cómo la música es capaz de articular identidades, afectos, actitudes y patrones de comportamiento?, ¿cómo opera la industria legitimando ciertas escuchas por sobre otras?

4.3. Efectos de lo pop: producción de legitimidades

Las músicas populares marginadas, que generan polémica y que surgen en contextos en los que se proponen como formas de resistencia de los discursos hegemónicos, son muchas veces reapropiadas por la industria, y de esa manera se legitiman. Los efectos de estas músicas determinan una forma de legitimar un tipo de discursividad. Es por ejemplo el caso de la cumbia villera: esta música desarrolló una penetración muy fuerte en todos los sectores sociales desde su aparición, entre el fin del siglo pasado y el principio de este. Sin embargo, desde su aparición, ha ido sorteando diferentes procesos de legitimación que la llevaron de los barrios humildes –pasando por el boom de principios de este siglo, escándalos mediante– hasta un programa de televisión como *Encuentro en el estudio*, emitido en Canal Encuentro, en las emisiones dedicadas a la banda de cumbia Damas Gratis o al grupo tropical Los Palmeras. En esas grabaciones, muchos

de los elementos discursivos que la caracterizaron en su primera época se suavizan: los sonidos se vuelven tersos, se liman las asperezas y se producen nuevas formas de escucha que proponen una recepción para el living de la casa. Este fenómeno también trajo aparejada la aparición de un subgénero como la cumbia cheta o la cumbia pop. Lo pop es una adjetivación de la cumbia que parecería intentar aumentar lo audible de la potencia de un género y los consumos a través de dispositivos que lo presentan como agradable, apto para todo público.

Aquel proceso lo hemos podido ver en diferentes géneros cuando son adoptados en los medios masivos como formas legítimas de escucha –sin culpa–: al principio generan una enorme polémica y luego son ajustados hasta formar parte de las escuchas permitidas por el canon de lo popular en relación con las escuchas legítimas. Lo mismo ocurrió con géneros como el *rock and roll* o el reggaetón que formaban parte de subculturas y que luego fueron fagocitados por la industria pop. Pensemos, por ejemplo, en la distancia que hay entre el grano de la voz de Sid Vicious, cantante de Sex Pistols, y el de Billie Joe Armstrong, cantante de Green Day. Se relaciona a ambas bandas con el género punk, sin embargo, es claro cómo en Green Day ya ha operado la legitimación de la industria mediante el diseño de un tipo de sonido liso, carente de toda aspereza.

Los medios son espacios de normalización hegemónica que escenifican cierta marginalidad como un producto consumible, pero en la comodidad de un espacio de resguardo. Los sonidos son sometidos a procesos de normalización: en la edición de sonidos, normalizar es un proceso que se realiza para que ninguna frecuencia sature, para que no moleste. Como vemos, la legitimación no solo se produce porque el contenido de los temas de las letras son más políticamente correctas, sino porque también en el proceso de grabación operan formas de presentación del sonido que lo hacen más terso y, por tanto, más consumible.

El tango también ha estado en esta misma dinámica de legitimación: para que pudiera ingresar en los salones de la burguesía fue necesario que el tango porteño deba "someterse previamente a un proceso civilizador de adecentamiento coreográfico (...) como baile de salón apto para todo público, es [necesario] que se disocie de su cultura de origen, y se someta a procesos de desetnización, domesticación y adecentamiento" (Pelinski, 2008: 9-10). Lo popular en los discursos hegemónicos parecería por momentos adolecer de una genealogía, requiere de un olvido, lo cual se encuentra muy bien ilustrado en las representaciones sociales que suele haber sobre el tango: parece carecer de un pasado, ya que se ha cristalizado lo legitimado para que

sea por fin domesticado (Pelinski, 2008). La etapa germinal del tango, con sus orígenes orilleros, manifiestas en las letras soeces de los primeros tangos como *Sacudime la persiana* o el conocido tango *El choclo*, con alusiones sexuales que en algunos casos son muy explícitas, es una etapa que no aparece asociada en el imaginario colectivo al tango. Es a través del denominado tango de salón –que mediante el tango-canción, cuyo hito fundacional fue *Mi noche triste* de Castriota y Contursi, del que más escuchas tenemos– con que se ha construido un proceso de legitimación en el espacio social. En el abordaje de una posible historia de las músicas, la música académica con todos los volúmenes de la historia de la música, parecería ser la única que puede reclamar para sí un sistema de filiaciones sonoras sin necesidad de legitimación previa. De las otras músicas, solo se toman aquellas que fueran legitimadas anteriormente.

4.3.1. Latinidades: la producción musical en Latinoamérica

Latinoamérica está plena en herencias culturales: herencias de los pueblos que la caminaron en toda su extensión y que fueron configurando diferentes mapas sonoros en toda la región mediante sonidos que se fueron hibridando con los que la colonia también nos dejó. El tema de la herencia no es menor. Se trata no solo de una "reafirmación y doble exhortación, sino a cada instante, en un contexto diferente, un filtrado, una elección, una estrategia" (Derrida, Roudinesco; 2014: 16).

"Herencia" nos remite a decisión y decidir nos conduce a interpretar, a seleccionar, a operar sobre las disposiciones existentes y a elegir. Habitar en la herencia implica reconocer aquellos límites que ella misma nos impuso. Por ello, es que podemos decir que la experiencia estética latinoamericana está preparada para un tipo de lectura deconstructiva por las formas en que lo heterogéneo nos ha ido constituyendo, por los procesos de hibridación constituyentes en los discursos musicales. Así, lo latino nos plantea un desafío porque, en suma: ¿a partir de qué herencias y préstamos se tejen los discursos sobre nuestro estar en los sonidos de América Latina?

En el imaginario colectivo sonoro, existen diferentes formas estereotipadas de lo que se entiende por **sonido latino**. Una visión difusa, que nos presenta una serie de lugares comunes de lo que hace a la música latina, designaría como tal a un grupo de géneros musicales con raíces en países de Centroamérica que han funcionado como colonias de Estados Unidos, o que al menos se encuentran fuertemente bajo la influencia de su industria cultural.

Tomemos como ejemplo uno de los personajes del cómico argentino Diego Capusotto: Latino Solanas. Este personaje es un compositor de "música latina", cuyo nombre artístico completo es Di+Di Daddy Moncho Mamani Latino Solanas, que habla con un acento latinoamericano para las cámaras, aunque su verdadero nombre sea Mariano Grumberg Hollester Junguersen Smith y hable en verdad con un acento de la ciudad de Buenos Aires. Su primera aparición es presentada por Capusotto de la siguiente manera:

> Es muy difícil para todos los latinos expresar (...) lo que pasa en nuestro continente. Por suerte hay hermanos latinoamericanos viviendo en New York, en Ohio, en Connecticut y, gracias entonces a nuestros hermanos anglosajones de los Estados Unidos, que toman de ellos la cultura latina, la envasan y la difunden, poco a poco hoy en nuestros barrios podemos ver lo latino presente en los jóvenes.[7]

En un tono altamente irónico, este personaje encarna todos los reduccionismos con los que desde los discursos hegemónicos se quiere presentar a la identidad latina. "Porque somos latinos de aquí y no de allá, porque aquí está aquí y allá está allá…" –dice Latino Solanas, y con el absurdo se presenta la no referencialidad de la deixis, del aquí y del allá, cuando esto no está en relación con un contexto concreto que define la territorialización.

Los sonidos de lo latino parecerían configurar ciertas metonimias sonoras: cuando escuchamos decir en una canción a Gloria Estefan que con ella quiere que "su gente pueda bailar", escuchamos una porción de lo que "puede ser bailable desde lo latinoamericano" – para ella– expresado en un género al que se denomina como "salsa", quizás otra buena metáfora de los procesos de hibridación desarrollados por la industria. Pero al mismo tiempo, es necesario señalar que se cristaliza para el gran público lo que se reconoce como una identidad latina, sobre lo que "debe ser lo latino", construido en el contexto de una industria cultural no latinoamericana. Se designa así solo una porción de la experiencia sonora posible que busca operar como parte que designa un todo y, al mismo tiempo, es una forma de limitar procesos de emancipación sonora. Se simplifica mediante un estereotipo y se juega un discurso de simplificación de lo que es "estar" en América. Se evade la contradicción y la complejidad mediante un juego axiológico: desde estos discursos simplificadores, se presentan los valores que se requieren en la composición cuando se trata de configurar un sonido latino. Estos consumos culturales, pasan por el tamiz de las productoras grandes o *majors* que definen y sedimentan lo que se entiende por lo popular en los medios de comunicación en masa (Yúdice, 2007); de esta manera, se tamiza y se genera una cristalización

de sentidos.

Sin embargo, no todos los discursos presentes en la industria son para reforzar una simplificación. Calle 13 representa una forma de elaboración alternativa dentro de las formas de producción *mainstream*. En un primer momento, la provocación en su música y sobre todo en su letra asociaron a esta banda al boom del reggaetón, algo que en verdad estaba alejado de la propuesta estética de este grupo marcado por la ironía y la irreverencia. De hecho, su música presenta en sus primeros álbumes tópicos musicales de diferentes géneros que van desde la cumbia hasta la electrónica. En canciones como *Pa'l norte* o *Latinoamérica*, se retratan en la lírica y en la música intentos emancipadores. En la canción *La vuelta al mundo*, se presentan formas de emisión vocal que encontramos en las músicas que se han denominado tradicionalmente como etnográficas, se usan instrumentos de diferentes regiones de Latinoamérica o se articulan ritmos que son típicos de géneros con los que probablemente no está familiarizado el gran público, además de una narrativa no trillada de las diferentes subjetividades con las que es posible estar en Latinoamérica.

Al mostrar el territorio latinoamericano en las propuestas sonoras, estos ejemplos anteriores producen una narrativa de alteridad en la misma escena *mainstream*. Esto demuestra la complejidad de los procesos que se dan en los medios, lo que nos tiene que alertar acerca de tomar posturas apocalípticas (Mendívil, 2016). La globalización ha impulsado muchas formas de música y, por lo tanto, también ha impulsado formas de consumir muy diversas.

Interesa plantear como alternativa algunas claves para pensar lo latinoamericano desde categorías propias que hagan más ricas y variadas las posibilidades sonoras. Esto implica una investigación-acción que empieza por conocer a nuestros estudiantes mediante las narrativas sonoras personales que les otorgan identidad y dan sentido a la forma que eligen para escuchar al mundo. Cuando alguno de nuestros estudiantes lleva a nuestras aulas el *trap*, no aparece solo un conjunto de sonidos que tienen tal o cual influencia musical y que fueron dándole una estabilidad, las diferentes apropiaciones estilísticas que cada banda o solista ha hecho, o las formas en que las industrias discográficas lo presentan y lo adaptan para un público "latino"; también aparecen las formas en que se refieren al género en los medios de comunicación, las expectativas de los sujetos al escuchar ese género, los usos que hacen del género en su vida cotidiana.

> Pero no hay labor más eficaz para dar solidez a esta búsqueda de lo americano que la del viaje y la investigación en el mismo terreno (...)

> recoger el material viviente en las andanzas por las tierras de América, y comer junto con su gente, participar de sus fiestas y sondear su pasado en los yacimientos arqueológicos; y también debía tomar en cuenta ese pensar natural que se recoge en las calles y en los barrios de la gran ciudad. Solo así se gana firmeza en la difícil tarea de asegurar un fundamento para pensar lo americano (Kusch, 2009: 2-5).

La canción del gran Cuchi Leguizamón *De estar, estando*, que en sus primeros versos comienza diciendo: "Corazón alegre de solo estar / andando en la vida", nos puede servir como motor para articular la música latinoamericana con nuestra práctica diaria en el aula a través de un marco epistemológico crítico y reflexivo producido en Latinoamérica.

> Pensar lo nuestro nos abre a desafíos, a replanteos y a debates en los que los educadores musicales tenemos la responsabilidad para interpretar nuestros materiales sonoros, nuestra identidad latinoamericana que está por venir (Duarte Núñez, 2015: 81).

El propósito es tener claves de lectura para "estar" como educadores musicales "estando" en una América Latina compleja, un territorio de hibridaciones y de tensiones que hemos heredado (Duarte Núñez, 2015).

4.4. Las canciones en la era de la intertextualidad o la canción sigue siendo la misma

Construir una pedagogía musical de nuestra época implica estar atentos a la lógica de producción que se encuentra operando en las diferentes músicas. Estas disponen diferentes aspectos cognitivos y afectivos en nuestros estudiantes que requieren ser atendidos para poder elaborar clases situadas. La canción, como género antiquísimo, a mitad de camino entre lo oral y lo escrito, que ha estado presente en muchas culturas es un elemento central para el desarrollo de nuestras prácticas en el aula a diario, importancia que conlleva que destaquemos los usos que se hacen de las canciones en la actualidad. Conocer la dinámica de las canciones, sus procesos interrelacionados, nos ayudarán a que comprendamos mejor los dispositivos de sentido que se despliegan cuando son escuchadas por nuestros estudiantes.

Siguiendo a González (2013), las canciones son un entramado textual que se encuentra constituido por diferentes dimensiones de análisis: lingüístico, musical, sonoro, performativo, visual, discursivo. Cada una de estas dimensiones constituyen textos que se conjugan para conformar el fenómeno de la canción. Primeramente, repasemos

algunas cuestiones que tienen que ver con la canción. La canción tiene varios tiempos: el del que la crea, el del que la interpreta y del que la escucha, así como el tiempo de aquel que la reinterpreta, la reversiona, la reescucha o la analiza (González, 2013). Todas estas tramas de texto generan prácticas sociales a las que asociamos una canción. Veamos a continuación algunas situaciones que ocurren con las canciones de todos los días.

Por ejemplo, la versión de estudio de una canción difiere mucho de la que escuchamos en un concierto, otras veces las canciones cambian con el tiempo y se modifican los sentidos que las bandas les dieron, en algunos casos para renovar la escucha ya saturada. También, algunas canciones se desprenden de su versión que podemos llamar original para cobrar notoriedad por el *cover*, como sucedió con *The man who sold the world*, que fuera escrita por David Bowie, pero cuya versión más conocida es la que Nirvana grabó en el Unplugged de MTV.

En la escena pop, muchas canciones que escuchamos a diario nos proponen reenvíos a otras canciones, en un proceso altamente intertextual (López Cano, 2005). Considerar la intertextualidad, como plantea Julia Kristeva (1987), es considerar que la operación constructiva de un texto se hace a partir de un "mosaico de citas, [que] todo texto es absorción y transformación de otro texto" (p. 190). En ese sentido, Barthes (1968) señala que los textos se anudan como la trama de un tejido a otros textos ya producidos por la cultura, ya sea la presente o la anterior. Influencias, remisiones, reversiones –*covers*–, citas directas o hasta plagios evidentes forman parte de la constelación de procedimientos musicales con que es posible encontrarse en las escuchas cotidianas (López Cano, 2005).

También, nuestra época se caracteriza por el uso del *mash up*, que significa literalmente triturar y representaría algo así como hacer un puré musical. Este procedimiento consiste en realizar superposiciones de dos o más canciones entre sí como un *collage*. Constituye una forma de reciclar canciones para generar otra que tiene como soporte dos experiencias de escuchas que anteriormente se dieron por separado. Se produce una textura densa no solo en sonido sino en sentido, que conlleva grados de intertextualidad cada vez más creciente. Esta es también otra metáfora de las hibridaciones a las que estamos expuestos a diario.

De esta manera, ya sea porque la melodía de una canción es citada en otra –el solo de guitarra de *Cementerio Club* de Pescado Rabioso y su aparición en el solo de *Té para tres* de Soda Stereo–, o en casos famosos de plagio –*Creep* de Radiohead, que fue denunciado por plagio por su sorprendente parecido con *The air that I breathe* de The Hollies–,

muchas canciones están tejidas y constituyen lazos de sonidos que orientan nuestras escuchas. Los tópicos usados en una canción nos recuerdan a otra que ya hemos escuchado hace unos años atrás, apelando directamente a la nostalgia, o porque la canción cumple una lógica formal que nos permite reconocer nuestro género de preferencia.

Otro ejemplo interesante que ilustra los dispositivos de escuchas que son propuestos en la música en nuestra contemporaneidad es el de una banda musical cómica que se llama The Axis of Awesome, que puede encontrarse fácilmente en YouTube. Ellos tienen una canción que se llama *4 Chords*,[8] en el video citado, primero se expone el siguiente esquema armónico: I-V-VI-IV. Luego, uno de los integrantes pregunta si reconocen la canción y posteriormente lo que sigue son aproximadamente seis minutos de canciones muy conocidas provenientes de géneros muy diferentes entre sí, entrelazadas por la misma secuencia armónica. En la cultura del *gif* y del *spinner*, permanentemente nos movemos en una lógica recursiva lo que hace que, en algunos casos, parafraseando a Led Zeppelin, "la canción siga siendo la misma".

La proliferación de las bandas de *covers*, que podemos encontrar sobre todo en la plataforma de YouTube, nos enfrenta a otra de las cuestiones de las escuchas cotidianas: la calidad del producto ya no estaría en la originalidad del producto, sino más bien en la forma en que el arreglo recupera el sentido de la canción y la hace decir otras cosas en otros contextos (Frith, 2014). Progresivamente, ¿estaremos asistiendo a un abandono del criterio de calidad de una música dado por su originalidad o por el resultado concreto que nos produce en la escucha, por la forma en que interpela a nuestra identidad sonora? Si como dice Bono, el cantante de U2, citado por López Cano (2005), actualmente no estamos haciendo canciones nuevas sino unas que recuerdan a otras que ya escuchamos, podemos pensar que el criterio para trabajar con bandas que se han popularizado entre los adolescentes, como por ejemplo las que toman canciones y las vuelven cumbias o las reversiones que se escucharon en la serie televisiva Glee, no sea la "originalidad" del producto sino las "propuestas de uso para la vida" que nos ofrecen.

4.4.1. ¿Qué tienen para enseñarnos las canciones?

González (2013) destaca lo siguiente: "la canción popular transmite valores, actitudes y creencias que son recibidos y asimilados desde la emoción y la corporalidad del oyente" (p. 113). Este autor resalta que

debido a los crecientes grados de intertextualidad en el estudio de la canción no es suficiente detenerse en el análisis de la relación entre texto, música y expresión, sino que además es posible incorporar otros aspectos de las músicas como "las relaciones generadas por el grano de la voz, el gesto y la performance; la narrativa visual; el sonido editado en un estudio y encarnado en el cuerpo del que lo emite y lo escucha; junto a los discursos que todo esto produce" (p. 108). Todas ellas aparecen como dimensiones que nos permiten pensar a la canción no como un objeto sino como un proceso que se está actualizando permanentemente en cada situación de escucha (González, 2013). Esto puede reunirse en al menos seis niveles de análisis presentes en toda canción: lingüístico, musical, sonoro, performativo, visual y discursivo. Como también remarca Frith (2014), los estudios sobre música popular hoy están atravesados por reflexiones que deben considerar los espacios altamente dominados por la tecnología, la presencia de las músicas en diferentes territorios y la relación entre discurso musical y la danza, algo que él llama las tres D: digitalización, demografía y danza.

Por ejemplo, para el nivel lingüístico, tomemos la propuesta de Simon Frith (2014). El sociólogo especializado en música toma tres ejes de escucha que se suceden en esta dimensión en toda canción: las palabras, la retórica y las voces. Frith nos recuerda que la letra es una las dimensiones más salientes de las escuchas que se realizan durante la vida cotidiana. En las letras, hay una enorme cantidad de sentidos inmediatos que convocan a que las personas sientan diferentes grados de afinidad con la música que escuchan. Algunos buscan letras complejas como las del Spinetta de la canción *Por*, o letras que convoquen a una reflexión profunda como en *Ojalá* de Silvio Rodríguez, o letras que cuenten una historia de (des)amor como en tantas baladas que se han hecho. Así, las letras son la carta de presentación inmediata en muchos casos. Por supuesto que hay casos en los que se escuchan canciones en otros idiomas en los cuales el significado muchas veces no es claro o directamente lo desconocemos. Aunque en esta situación lo que está en juego no es directamente la letra, hay que reconocer que muchos nos hemos encontrado tarareando en una media lengua esas canciones en otro idioma.

Con respecto a lo sonoro y su representación, los procedimientos de la música popular también tienen algunas situaciones para enseñarnos. ¿Por qué prima la representación en el pentagrama en nuestras prácticas cuando es más común que muchos estudiantes estén o vayan a estar familiarizados con las escrituras que aparecen en los cancioneros, en donde encontramos al cifrado americano y a la

tablatura para guitarra muchísimo más a menudo? ¿Y si probamos enseñando estas formas de ingreso a la representación del sonido, que además nos permiten comenzar una ejecución más deprisa y que el pentagrama sea una necesidad que surja en el transcurso de la secuencia didáctica?

A nivel performativo, podemos pensar en término de los diversos cuerpos que aparecen en la música, de los cuerpos que participan de cualquier hecho musical implicados, imbricados en la experiencia del sonido como performance:

> Es en el cuerpo del cantante donde se materializa la inmaterialidad del sonido, dotando de un grano o una textura corporal a una vibración sonora, con todos sus parámetros en juego. El oyente también aporta su cuerpo como receptáculo final de ese grano vibrante que es el sonido performado. El cuerpo, entonces, bailará siempre que hagamos o escuchamos música, aunque parezca que no nos movamos (González, 2013: 111).

Pero lo más interesante es cómo todas esas categorías a considerar en una canción que destaca González se tocan entre sí, dialogan y dan cuenta de los efectos que producen sobre la escucha cuando interactúan en la performance musical.

De ahí que el repertorio musical que se escucha a diario en nuestras aulas, no es solo la canción como un recurso con la que un contenido del diseño va a ser enseñado, sino que es un entramado de significados negociados que además de estar atravesado por la dimensión estrictamente musical, hace presentes otros elementos que requieren ser tenidos en cuenta. Elementos que, por su parte, no son sobreagregados al texto musical sino que son parte constitutiva del texto mismo. Siguiendo en esto al pensamiento de Derrida, no habría nada fuera del texto, puesto que todo lo que lo rodea, lo que en otras formas de reflexión formaban parte de lo paratextual, son parte del texto mismo. No hay marcos que marquen un afuera y un adentro, ya que ambos son necesarios para constituir el texto musical. Por ejemplo, el pop latino del que hablamos no es solamente un conjunto de sonidos designando un género, igualados como en una ecuación, sino que son numerosas operaciones textuales que han ido configurando el texto y que lo hacen decir o sonar muchas cosas, según los significados que estén juego, ya sea por quienes lo producen, quienes lo ejecutan o quienes lo reciben (Mendívil, 2016).

Entonces, ¿qué nos enseñan las canciones? O en otras palabras, ¿por qué cantamos? Deleuze y Guattari en *Mil mesetas* escribieron la siguiente idea, que nos deja algunas imágenes del pensamiento para reforzar una pedagogía de la canción en educación musical:

> Un niño en la obscuridad, presa del miedo, se tranquiliza canturreando. Camina, camina y se para de acuerdo con su canción. Perdido, se cobija como puede o se orienta a duras penas con su cancioncita. Esa cancioncita es como el esbozo de un centro estable y tranquilo, estabilizante y tranquilizante, en el seno del caos. Es muy posible que el niño, al mismo tiempo que canta, salte, acelere o aminore su paso; pero la canción ya es en sí misma un salto: salta del caos a un principio de orden en el caos, pero también corre constantemente el riesgo de desintegrarse (Deleuze, Guattari; 1997: 318).

En la canción, se produce un orden, que es el resultado de múltiples operaciones que no son solo musicales. Como John Blacking (1973) definiera a la música en tanto que sonido humanamente organizado, la canción en al aula adquiere un componente simbólico fuerte que trasciende la reducción de la canción para enseñar altura o para enseñar intensidad. Como al niño de la cita anterior, la canción nos mueve, nos genera un conocimiento en y a través del cuerpo, que está al borde de desintegrarse, de ser puesta en tensión al ser debatida, de pensarse nuevamente, de retornar al caos.

La escuela, en su versión academicista, nos enseña cuáles son los sonidos que pueden ser escuchados, que son aceptados socialmente, y cuáles quedan en el territorio de la exclusión. Hay en lo popular, como peyorativo, una concepción que se permite pensar que existen sonidos abyectos, sonidos desechables, sonidos que se producen para ser descartados y para ser detestados. La mejor manera de ser un ciudadano cultural crítico es conocer los mecanismos, el funcionamiento de los dispositivos que en la cultura configuran hegemonías. En este sentido, hacer de la música popular un objeto de conocimiento es entender el mundo de una manera posible, en el convencimiento de que cuando alguien escucha "su" música, está entendiendo el mundo a "su" manera. Es necesario que, en nuestras clases, podamos poner en discusión los productos de la cultura, no naturalizarlos, estar atentos a la producción de la cultura, ser parte y estar en la cultura entendiéndola como horizonte simbólico compartido, generar un espacio de intersección entre horizontes de sentidos divergentes. Entre otras, estas son algunas de las cuestiones que despiertan el diálogo entre lógicas epistémicas diversas y que pueden permitirnos una justicia curricular profunda, base imprescindible de una justicia social.

A lo largo de este apartado, hemos ilustrado el complejo panorama de la música popular en nuestra escena contemporánea: las dificultades de una clasificación, la lógica pop diseminada, las nuevas

producciones y los nuevos consumos, los intercambios vertiginosos, las nuevas propuestas sonoras que se superponen. Todos estos tópicos nos dejan a los docentes con la tarea, y es nuestro enorme desafío, el de organizar este panorama para pensar desde el aula marcos de interpretación que hagan posible crear una ciudadanía cultural profunda.

La razón de lo desarrollado anteriormente se debe a que el enfoque en la educación musical asentado en la justicia curricular, como veremos en el apartado que sigue, requiere que nos detengamos a reflexionar sobre las formas en que lo popular –que como señalamos es un terreno contradictorio, heteróclito, diseminado– ingresa o no a las aulas y por ende, cómo ingresan o no a las aulas las canciones populares; y esto último en consideración de la acepción más compleja del término "popular": desde una banda de sikuris hasta una cueca, desde un vallenato hasta un sanjuanito, desde una polca a una bachata. Debemos hacer conscientes las matrices de interpretación que desplegamos sobre las músicas que circulan en el aula desde las propuestas curriculares, desde nuestras intervenciones didácticas, ya que ahí se encuentra la clave que nos lleva a incluir o silenciar los emergentes sonoros que inquietan a nuestros estudiantes que, como planteamos en el segundo apartado, no es más que incluir o silenciar sus propias subjetividades. Hemos planteado que la estrategia de jerarquizar las músicas entre sí, en un sentido valorativo, conlleva una actitud que descuida lo medular de una propuesta que se piensa como un estar en la diversidad del aula. La jerarquización que está en la base de proponer la existencia de lo legítimo y lo ilegítimo en términos musicales, es, desde el inicio, excluyente porque al oponer lógicas de procedimientos y de coordenadas espacio-temporales muy diversas olvida que existe una inconmensurabilidad entre cada mundo sonoro como propuesta de identidad.

Resaltar en nuestras prácticas, como plantea Violeta Hemsy de Gainza (2013), el valor formativo de las canciones tradicionales, así como de las que provienen de otros géneros, es hacer del repertorio que seleccionamos como recurso para las clases, la oportunidad de conocer diferentes formas de estar en la identidad.

> Somos nosotros, los humanos, quienes resistimos el espanto creando y reproduciendo melodías, pues la música no es solo entretenimiento, sino también un modo concreto de aferrarse a la vida y enfrentar la ignominia (Mendívil, 2016: 162).

Si cantar nos conecta con la memoria de la cultura, entonces la complejidad de los procesos de la música popular nos permiten pensar interculturalmente, y ver así el juego de sentidos infinitos que cada

música plantea en sí misma y en conexión con otras. Por eso, podemos responder a la pregunta de por qué cantamos con los hermosos versos de Benedetti: "cantamos porque llueve sobre el surco / y somos militantes de la vida / y porque no podemos ni queremos / dejar que la canción se haga ceniza".

6 Según el *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos*, coordinado por Szurmuk y Mckee (2009), el concepto de hibridez o hibridación da cuenta de los procesos de mezcla de las diferentes culturas latinoamericanas. Néstor García Canclini (1990) es quien le ha dado mayor precisión conceptual al término, buscando mostrar el carácter activo de los intercambios culturales, separándose de la idea de aculturación difundida por la antropología tradicional. En este sentido, para García Canclini la hibridación es un fenómeno asociado a la intersección entre la cultura de élite, la industria cultural y la cultura popular, el papel del Estado y los organismos privados en el marco de las reglas de producción material y simbólica de los bienes culturales (p. 134).

7 Peter Capusotto y sus Videos, Latino Solanas, 5ª Temporada, Programa 1, 2010. Disponible: <https://www.youtube.com/watch?v=H_fTUC-Yd84>.

8 The Axis of Awesome, *4 Chords*. Disponible: <https://www.youtube.com/watch?v=oOlDewpCfZQ>.

5. Currículum intercultural en la educación musical

¿Cuántas veces levantamos la bandera de una educación respetuosa de la diversidad? Pero, ¿qué es realmente enseñar desde el respeto a la diversidad? ¿Todo vale o hay expresiones culturales que merecen respetarse y otras que no? ¿Quién decide qué es lo que vale la pena respetar? ¿Enseñar desde la interculturalidad, es tomar ese clarinete que aparece en un tema pop de moda y aprovecharlo para enseñar sobre la orquesta sinfónica?

Tal como hemos mencionado, en Argentina, durante las últimas décadas, la idea de inclusión educativa ha estado presente, en mayor o menor grado, atravesando legislaciones, programas y proyectos. La inclusión no se agota, desde luego, en la posibilidad de acceso al sistema educativo de todos los niños, niñas y jóvenes; tampoco se agota en dispositivos de permanencia de esos estudiantes en la escuela, si por ella se entiende simplemente "estar", permanecer en los establecimientos educativos. En este sentido, el currículum, en tanto síntesis cultural, es un elemento clave en la inclusión siempre y cuando en dicha síntesis se garantice la representación de la diversidad de los sectores que concurren a las aulas.

Hemos dicho anteriormente que términos como multiculturalidad, interculturalidad, diversidad, entre otros, lejos de ser unívocos denotan disputas de sentido, de tal forma que la presencia (o ausencia) de los distintos sectores culturales en el currículum ha oscilado entre su invisibilización absoluta, o su inclusión a partir una suerte de rareza digna de ser exhibida en un museo. Lo que ha primado históricamente, en definitiva, es la tendencia a una visión monocultural, homogénea, sostenida en una visión occidental de la construcción, transmisión y aplicación del conocimiento (Gallardo, 2004, 2015; De Sousa Santos, 2010; Olivé y otros, 2009). Así, los saberes, costumbres y valores de los Otros aún hoy aparecen con suerte esporádicamente, para los actos escolares, por ejemplo, o con un grado de exotismo en el cual esa diversidad queda descontextualizada y deshistorizada. Apenas en la superficie de lo que esto implica, para quienes ya somos adultos, no nos será dificultoso encontrar algunos ejemplos de esta visión monocultural. Basta pensar en los actos escolares de nuestra Revolución de Mayo, por ejemplo, y la cantidad de niños que hemos visto con los rostros pintados con corcho quemado, simulando la

población negra que existía en nuestro país en aquella época. Para el día de la Independencia de nuestro país, bailamos una chacarera, después nunca más lo hacemos. La población originaria aparece recién en el acto del 12 de octubre, fecha patria que aún nos cuesta recordar cuál es el nombre nuevo que se le puso para reemplazar al nefasto "Día de la Raza", ahí aparecen los pueblos indígenas… con sus flechas… con sus costumbres tan pintorescas y tan lejanas en tiempo y espacio a nuestro hoy. Estamos llenos de saberes, de experiencias, de formas de pensar la vida que quedan en una dimensión de museo y a las que observamos desde afuera del museo, con el "alivio" de haberlos superado.

Quien más, quien menos, hemos transitado así nuestra escolaridad, con un currículum que se presenta como "lo común" a todos y con ciertas particularidades que serán, en el mejor de los casos, incorporadas como eso: como lo otro, lo que no es común. En palabras de Boaventura de Sousa Santos, es la "transformación de la ciencia moderna y de la alta cultura en criterios únicos de verdad y de cualidad estética, respectivamente"(2010: 22), una forma muy poderosa de considerar como inexistentes o como incultura a aquellos saberes que no están dentro del canon, de lo legitimado. Pensemos cuánto le ha costado a las ciencias sociales, con la psicología y, dentro de ella, con el psicoanálisis a la cabeza, ser aceptadas como ciencias. O pensemos cuánto se ha dicho sobre las Líneas de Nazca, en el Perú, donde increíblemente parecía que resultaba más sencillo imaginar que las hubieran trazado extraterrestres, que poder pensar que los Incas tenían formas propias de hacer semejantes diseños, aún antes de haber recibido la "visita" de los conquistadores supuestamente ilustrados. La ciencia moderna produce verdades, existencias y deja del otro lado ausencias. Y hemos visto en los apartados anteriores que el campo de la música es un gran productor de ausencias.

El especialista portugués De Sousa Santos desarrolla cinco modos de lo que él denomina la **producción de ausencias**, es decir, aquellos saberes que han sido desconocidos y descartados, a la vez que activamente producidos como inexistentes. La primera, la mencionamos recién, la monocultura del saber y del rigor del saber. La segunda, la monocultura del tiempo lineal, esa concepción de la historia con una dirección y sentidos únicos (progreso, modernización, globalización, entre otras). La tercera, la lógica de la clasificación social, que distribuye poblaciones en clasificaciones sexuales, raciales, laborales, que naturalizan jerarquías y diferencias. En ella, dice De Sousa Santos, "la no existencia es producida bajo la forma de una inferioridad insuperable, en tanto que natural. (…) no puede constituir

una alternativa creíble frente a quien es superior" (2010: 23). La cuarta, es la monocultura de la escala dominante, que en la modernidad occidental aparece con dos formas predominantes: lo universal y lo global, que privilegia realidades o entidades que se dan independientemente de los contextos específicos, por ello son universales y se extienden por todo el globo, por ello son globales. De tal manera que las realidades particulares o locales, quedan como incapaces para ser alternativas creíbles frente a lo universal y global. La última lógica de la producción de ausencias cognitivas es la lógica productivista, que se asienta en los criterios de productividad capitalista, donde el crecimiento económico es un objetivo racionalmente incuestionable y la productividad es lo que lleva naturalmente a ese objetivo; así, todo lo que no siga este patrón, la no existencia, es considerado como improductivo o estéril.

De lo dicho se desprende que desde una visión monocultural de la educación, la construcción de un currículum intercultural es apenas una expresión de deseo. Seguramente, el lector podrá pensar con cierto extrañamiento que entre la ciencia moderna y un pentagrama, hay una distancia enorme; sin embargo, no la hay en tanto todo conocimiento da testimonio de la realidad, de lo que es, y al mismo tiempo, de quien conoce, todo conocimiento constituye subjetividad. De allí que poder pensar la ampliación simbólica de saberes, prácticas y agentes, asumiendo una epistemología pluralista nos lleva a considerar el concepto de justicia curricular.

El camino a recorrer no es sencillo y lo abordaremos con reflexiones provisorias que intentan poder imaginar una educación musical emancipatoria que promueva el reconocimiento, al menos, de la existencia de pluralidad de conocimientos y acontecimientos musicales tal como venimos planteando hasta aquí.

5.1. Justicia curricular

Frente a la visión monocultural de la educación, surge la necesidad de un currículum, como decíamos, donde se articulen saberes, conocimientos y valores de los diversos grupos culturales y sociales que conforman esa sociedad, que sea respetuoso de las diversas formas de conocimiento que dan lugar a diferentes formas de ser y estar en el mundo. La justicia curricular y cognitiva van de la mano de la educación inclusiva. Robert Connell la define de la siguiente manera:

> La justicia curricular se refiere a las maneras con las que el currículum concede y retira el poder, autoriza y desautoriza, reconoce y desconoce diferentes grupos de personas, sus conocimientos e identidades. De

> esta manera, refiere a la justicia de las relaciones sociales producidas en los procesos educativos y a través de ellos (Connell citado en Gallardo, 2015: 70).

Ahora bien, la idea de justicia curricular ha sido trabajada en pos de los intereses de los más desfavorecidos en nuestras sociedades (pueblos indígenas, mujeres, homosexuales, inmigrantes, campesinos, obreros, etc.) y, en este sentido, podríamos vernos tentados a defender la causa pensándola como un marco general para la educación, un gran principio altruista, pero casi impermeable a la cotidianeidad de nuestras instituciones y mucho más a la cotidianeidad de nuestras aulas de música. Si consideramos, como hemos visto en apartados anteriores, que en la formación de la mayoría de los docentes de música, la música académica o clásica es puesta en el lugar de la música legítima, podemos suponer que el solo hecho de incluir música popular en los planes de estudio o en nuestras aulas, sería suficiente para promover el pluralismo musical. También, podemos pensar por oposición y rechazar esa tradición hegemónica permitiendo la entrada solo a la música popular, o mejor dicho, lo que como expertos hagamos entrar en dicha categoría. Esto podría ser un avance, si se quiere, pero no alcanza porque en definitiva se corre el riesgo de no haber roto las jerarquías, la lógica de la legitimidad-ilegitimidad, la monocultura de la escala dominante, en términos de De Sousa Santos (2010), que nos hacen incluir a la música popular, pero con la certeza de que se trata de algo menor.

Ana Laura Gallardo (2004, 2015) advierte así que no se trata de una adaptación de lo particular a lo común. En términos musicales, como planteaba un polémico texto del musicólogo uruguayo Coriún Aharonián (2011) "… no es agregando violonchelos que vamos a 'elevar' una cumbia o una chacarera o un *baião*…" (p. 6). Eso hablaría, según Gallardo (2015), de una mera adaptación, donde lo local se convierte en un valor menor que sirve de puente para subordinarse a lo universal. Por el contrario, el planteo de la autora, invita a pensar en términos de articulación, reconociendo la tensión que ello implica.

Llevando esta idea al terreno de la música, hemos dicho anteriormente que la "mirada pura" de la música actúa, muchas veces, como parámetro hegemónico y homogéneo globalizado para juzgar a todas las músicas. La consecuencia de ello es que obviamente muchas expresiones musicales, evaluadas desde esas variables, dan déficit. Pero, ¿vale la pena evaluar con los mismos criterios una sinfonía, una vidala o un rap? El resultado de hacerlo es que lo que no se ajusta al canon establecido, quedará subestimado en términos de su aporte epistemológico y estético, llevando esas músicas a su silenciamiento, a

su subvaloración o desprecio. Como lo expresa Thomas Regelski (2009), en nombre de una supuesta virtud estética, es lógico que la música de cámara y las sinfonías queden en el puesto más alto de una jerarquía y por debajo de ellas toda una larga lista de expresiones musicales; sin embargo, dice, ese modelo de calidad de la música fue pensado desde y para una pequeña fracción de la música. En tanto hecho social, la música debiera apreciarse y valorarse de acuerdo a los fines y criterios de su uso, lo que despliega una amplia gama de funciones en la vida cotidiana.

En el mismo sentido, y lejos de la idea de la música como un canon universal, basada en una monocultura del tiempo lineal que describe una suerte de evolucionismo musical que va de lo simple a lo complejo, y donde lo complejo estaría depositado en los grandes compositores europeos, el etnomusicólogo Julio Mendívil (2016), advierte que ni siquiera hay consenso entre las diferentes culturas respecto de la definición misma de música. Finalmente, dice Mendívil, la música es una actividad social y cultural reconocida como tal por cierto grupo humano en un tiempo y espacio dados. La música entendida así, es performance, es forma, espíritu, naturaleza, maldición, sanación, entretenimiento o cualquier otra diversidad de uso para la que haya sido compuesta.

Siguiendo la idea de la pragmática epistemológica, las músicas pueden ser pensadas como intervenciones en el mundo real. El material que toma el compositor, los sonidos, son performados en la cultura. Ese material no tiene un valor intrínseco en términos esencialistas, sino que la organización de esos sonidos en conexiones significativas, solo pueden ser percibidas y experimentadas como músicas en el marco de un contexto cultural. Sonidos, comportamientos y conceptos se entrelazan en una experiencia sonora que surge de un contexto referencial (Belinche, 2011; Mendívil, 2016; Green, 2009). Así, la cultura nos ofrece determinado repertorio de sonidos y unas posibilidades para su organización que nos permiten operacionalizarlos de acuerdo a los usos sociales que de ellos se hacen: la compleja polifonía de la tribu Akha, una cadencia de cierre en un tango, el riff de un tema de Metallica, el uso de formas de ejecución no convencional de los instrumentos en mucha música de vanguardia, son apropiaciones concretas, decisiones no solo estéticas de una manifestación sonora determinada como elementos generadores de forma, sino que son experiencias subjetivas diversas de lo que se entiende por música, que se conjugan en las recepciones en la vida social.

¿Esto implica que todas las expresiones musicales son válidas en la

escuela como objetos de conocimiento? La respuesta no es simple y sospechamos que aún queda un largo camino de investigaciones sobre el tema para hacer un aporte sólido al respecto. Pero lo que sí podemos decir es que estas prácticas humanas situadas que llamamos música, son evaluadas y jerarquizadas al interior de sus contextos de producción, de transmisión y de uso. Habrá buenas y malas sinfonías, buenas y malas vidalas, buenos y malos riffs, buenas y malas cumbias. En este sentido, estamos convencidos de que el aula de música debe promover espacios para reflexionar y preguntarse colectivamente por el valor de las distintas experiencias musicales. A su vez, esto obliga a reconocer que los gustos musicales del educador y de los estudiantes, que tampoco son autónomos sino condicionados socioculturalmente, establecen jerarquías y forman parte de las subjetividades de cada uno. Pero la educación musical no está en las escuelas para imponer gustos, sino para aportar todas las herramientas posibles para que los estudiantes puedan participar activamente de una pluralidad de experiencias sonoras y elegir, si se quiere, cuál de ellas, en esta etapa particular de su vida, les aportan más a su dimensión subjetiva. De allí que sea imperioso el necesario descentramiento del docente de sus propios gustos, no para negarlos, desde luego, sino para dar espacio al reconocimiento de la multiplicidad de músicas que circulan en una sociedad en una actitud de búsqueda y reflexión constante.

> (...) los conocimientos deben ser evaluados en términos de las prácticas epistémicas que los generan, transmiten y aplican, y del medio cultural en el cual se desarrollan y cobran sentido tales prácticas epistémicas (Olivé y otros, 2009: 28).

Atendiendo entonces a la idea de justicia curricular, un currículum intercultural, dice Ana Laura Gallardo (2004), debe ofrecer situaciones diversas que permitan a los estudiantes construir la realidad desde las diferentes miradas del mundo que existen, donde diversos grupos, como sujetos plenos de habla, con diversos códigos semióticos, construyan puentes entre sus culturas de manera de poder incluir cada vez más experiencias a su presente.

Para finalizar este apartado, veamos cómo se traduce en un documento curricular para el área de música la idea de interculturalidad. Para ello, ejemplificaremos la cuestión a través del análisis del diseño curricular de la provincia de Buenos Aires, invitando a los lectores a hacer lo propio con los currículos de las jurisdicciones donde ejercen su tarea.

5.1.1. La interculturalidad en el diseño curricular bonaerense

El diseño curricular de la provincia de Buenos Aires, en el Marco

General de Política Curricular, explícitamente asume la perspectiva de la interculturalidad para todos los niveles de la educación. Propone así que la interculturalidad sea un enfoque que asuma la heterogeneidad del aula, que como estrategia, ponga en diálogo la diversidad, incorporando como contenidos, temas, nociones y saberes relacionados con las identidades culturales de los estudiantes (DGCyE, 2007: 16). Al desarrollar la idea de sujetos e interculturalidad, el documento expresa:

> En el interior de la institución educativa no encontramos "docentes" y "alumnos/as", sino múltiples formas de ser docente y alumno/a. Unos/as y otros/as están marcados/as por diversidades de género, de generación, de sexualidad, de lenguaje, de etnia, de consumos y prácticas culturales, de proyectos, de religión y creencia y por desigualdades socioeconómicas, que involucran también diferencias en las matrices de acción, pensamiento, creencias y sentimientos (…) A partir de la consideración de estas diversidades, las interacciones complejas entre grupos y sujetos abren posibilidades de intercambio en el conocimiento para la comprensión de otras lógicas y de otros sentidos atribuidos al objeto de enseñanza o al trabajo escolar (DGCyE, 2007: 21).

A partir del párrafo extraído, podemos señalar un posicionamiento de esta política curricular a favor de la justicia curricular y, por ende, a favor de pensar la experiencia educativa en términos de pluralismo cultural. La heterogeneidad de las escuelas se pone en juego, no armónicamente, no subordinadamente, sino como diálogo complejo, como una interacción que permita reconocer distintas lógicas y sentidos del mundo.

El documento Marco General de Política Curricular expone los principios y criterios claves de la política educativa con que se elaboraron los diseños curriculares para cada uno de los niveles de la enseñanza y en ellos, la prescripción de contenidos pertinentes para el logro de estos principios. Sin embargo, la claridad de posicionamiento del documento Marco respecto de la interculturalidad, muestra algunas zonas grises en los propios diseños curriculares, al menos en la fundamentación del área de música. Para el caso de la educación primaria, el Diseño afirma que uno de los propósitos del área de música es que los estudiantes "tomen contacto con repertorios musicales que les son lejanos" e insta a que las escuelas no estén al margen del quehacer musical del entorno que rodea a estos estudiantes, en tanto "Desconocer o minimizar la música que los alumnos en su cotidianeidad escuchan, es considerar a los niños y niñas portadores de un saber sin relevancia, de una cultura con

minúscula" (DGCyE, 2008: 320). Hasta aquí, podríamos suponer una revalorización de la heterogeneidad de expresiones musicales presentes en cualquier trama cultural, listas para entrar en juego con los saberes escolarizados. Pero el documento continúa diciendo:

> Reconocer la música que los alumnos escuchan, la que está presente en los medios masivos y en sus intercambios sociales, será un *punto de partida valioso*, que permitirá a la vez que disfrutarla, conocerla en un sentido más profundo *para aprovecharla como vía de acceso* a un repertorio más vasto. A partir de aquí, será importante considerar una amplia variedad de música que el docente deberá utilizar como recurso para proponer actividades áulicas (p. 320).[9]

La pregunta que surge de la lectura de la cita precedente es si los actores de las instituciones educativas encargados de hacer el currículum real, nos referimos específicamente a los docentes de música, recuperarán las diversas músicas, las experiencias previas de los estudiantes, en términos de intercambio, de diálogo con otras lógicas musicales, en tensión con diversas formas expresivas, o simplemente serán consideradas, como reza el párrafo, como puntos de partida para ser aprovechados o adaptados a lo dominante, donde nuevamente se refuerce la idea de jerarquización de saberes, lejana a una idea de pluralismo epistemológico necesaria para un currículum intercultural.

Es en estas zonas grises de muchos documentos curriculares donde vuelve a hacerse presente la cuestión de la construcción histórica del objeto epistemológico "música", sedimentada en las tradiciones de las instituciones formativas de estos profesionales y, por ende, la imperiosa necesidad de que los educadores musicales deconstruyan esas matrices que tantas ausencias musicales han producido. Y tomen distancia de ellas, asumiendo la diversidad epistemológica del mundo.

9 Las cursivas son nuestras.

6. Significatividad en las experiencias musicales... ¿y ahora qué?

Hablemos de la significatividad que tienen en la vida de los estudiantes las situaciones que se producen en la clase de música. Para ello, podemos comenzar partiendo de algunas preguntas orientadoras: ¿Qué significa tener una experiencia musical significativa en el aula? ¿De qué manera creamos situaciones en las que los estudiantes hacen de la clase de música un espacio para repensar los sonidos de su vida cotidiana y a partir de ellas crear nuevas formas simbólicas en tanto que situaciones de interpretación crítica? ¿Qué forma del saber musical es necesario configurar en la escuela para que adquiera una dimensión profunda en las vidas de nuestros estudiantes? Por tanto, detengámonos a pensar algunas cuestiones relacionadas con los sentidos que giran alrededor de lo que constituye una experiencia musical significativa en la escuela, de las dificultades que podemos encontrar muchas veces en relación con las prácticas que desarrollamos, para luego elaborar algunas claves sobre cómo esta puede configurarse en el campo de la educación musical.

6.1. Sobre los sentidos de la significatividad de la clase de música

La pedagogía de enfoque constructivista se ha posicionado como un paradigma que promueve espacios de aprendizajes significativos (Coll, 1988). La idea de **aprendizaje significativo**, que fuese formulada por David Ausubel (1963) como una disposición cognitiva por el que conceptos, ideas y experiencias previas se enlazan a otros nuevos para conformar lo que entendemos por aprender, aparece en muchos discursos educativos como una de las formas que debe adquirir la experiencia de lo escolar en la vida de los estudiantes. El aprendizaje significativo es siempre un asunto tanto de intencionalidad como de disposición cognitiva por parte de los estudiantes para constituir lo simbólico, en términos de Ausubel en forma sustantiva y no arbitraria, en base a las experiencias que se les aparezcan en las tareas propuestas. Sobre este tema, podemos encontrar importantes desarrollos de diferentes autores en el campo de la psicología educacional. Una de las contribuciones que ilumina la cuestión del aprendizaje significativo es la que plantea César Coll, en la que busca

redimensionar la tarea de la enseñanza, sosteniendo que la significatividad no se reduce a lo cognitivo, sino que es transversal a todas las experiencias escolares.

> (...) la significatividad del aprendizaje no es una cuestión de todo o nada, sino más bien de grado; en consecuencia, en vez de proponernos que los alumnos realicen aprendizajes significativos, quizá sería más adecuado intentar que los aprendizajes que llevan a cabo, en *cada momento de la escolaridad* sean lo más significativos posible (Coll, 1988: 134).[10]

Como hemos querido señalar, en principio, la significatividad en los aprendizajes se ha vuelto un lugar muy frecuentado en los discursos pedagógicos cotidianos, algo evidente en las diferentes representaciones sociales que se tejen sobre la forma en que deben adquirir los aprendizajes nuestros estudiantes. Es innegable la centralidad de este enfoque para el desarrollo de una enseñanza profunda en nuestros estudiantes. De todas maneras, también se han señalado en artículos y trabajos de investigación que existe una desvinculación entre discursos y prácticas docentes: muchas veces estas últimas aún se caracterizan por la contradicción entre el énfasis discursivo que hacen en la necesidad de la significatividad y la concreción curricular efectiva en el nivel del aula durante el transcurso de las clase (Hemsy de Gainza, 2013).

Adolescentes que en la hora de música se ponen los auriculares para escuchar su música; niños de primaria que copian la letra de una canción mientras que la clase de música se pierde en esa actividad por el tiempo que demanda su escritura; enseñar la clave de sol como un contenido en sí mismo simplemente porque se asocia a la música en el imaginario colectivo –tatuajes de clave de sol, calcomanías, colgantes, aros, imágenes en publicidades y una larga lista de etcéteras–, perdiendo su valor real de uso en la representación de los fenómenos sonoros; estas son algunas formas de lo escolar que pueden estar evidenciando, aunque no necesariamente, la desvinculación entre la experiencia de lo musical en la vida cotidiana y lo que se propone en la escuela como el espacio que ocupa la música. Consideremos que, desde una perspectiva que se apoya en la idea de malestar educativo, entendido como una dificultad compleja que impide que emerja la subjetividad en contextos escolares (Zelmanovich, 2009), muchas veces los síntomas son oportunidades para indagar por aquello que se dice pero desde otro soporte significante. Con esto, también, nos remitimos a Jackson cuando dice que "es [en] la conducta de hoy [de los estudiantes], más que en la prueba de mañana, la que proporciona el instrumento auténtico para medir el progreso del profesor" (1988: 157).

¿Qué observamos en nuestros estudiantes, sin caer en el reduccionismo de estímulo-respuesta, cuando desarrollamos alguna actividad en la clase? Cuando notamos un desenganche, fuerte, evidente, insoslayable. Cuando se produce un desfasaje entre nuestra subjetividad y la de nuestros estudiantes, cuando realmente cuesta lograr una inscripción significativa en la vida de los estudiantes, ¿cómo nos posicionamos?

6.2. Crónicas del desenganche

Hay una imagen interesante que describe muchas de las situaciones que acontecen en las aulas a diario: en ellas es frecuente encontrar experiencias de baja intensidad, es decir, una modalidad de experiencias escolares débil, con poco impacto en las trayectorias escolares de los estudiantes. Esta es una forma de pensar el desenganche que se observa en la experiencia escolar de nuestros estudiantes y que nos recuerda que el estar en la escuela no asegura necesariamente que los estudiantes se involucren en las actividades escolares que se les proponen (Kessler, Pertzovsky; 2002). Pensar en estos términos nos remite a prácticas de intervención docente con las que no se llega a hacer un eco potente en la vida de los estudiantes. Considerando que la intensidad de un sonido depende, en parte, de la distancia a la que se ubica la fuente sonora, ¿acaso nuestras prácticas son poco significativas en muchas ocasiones porque las epistemologías desde las que las decimos se encuentran lejanas en su emisión con respecto a las que nuestros estudiantes tienen?

Cabe también construir a partir de aquel concepto de **baja intensidad** una metáfora acústica más: este tipo de experiencias escolares ocurre también porque hay poco volumen, poco caudal sonoro, lo que provoca que los sujetos no resuenan por simpatía. La poca resonancia de las prácticas, por situaciones multideterminadas, hace que los estudiantes no se involucren activamente en la clase y esta se vuelva un espacio rutinario, en el sentido de una escasa capacidad de interpelar a los estudiantes, convirtiéndose en un paso obligado pero con huellas frágiles, donde la significatividad en su sentido pleno aún tiene pendiente su ingreso en las aulas (Duarte Núñez, 2017).

Una mirada racionalista en educación musical ha conducido a prácticas de enseñanza que ponen el énfasis en la teorización y en el análisis de la música, sin un necesario correlato perceptivo (Stubley, 1992). En este paradigma, la búsqueda de la evidencia del aprendizaje musical por parte del docente está puesta en los enunciados proposicionales, es decir, en aquello que es posible decir "sobre" la

música, dejando el "hacer música" en un segundo plano. Este enfoque se ha plasmado en el aula en esas prácticas en las que se busca que los estudiantes dominen la lectoescritura musical –principalmente a través de las prácticas de teoría y solfeo– como un componente racional de aprehensión de estructuras formales ideales. Las prácticas de enseñanza quedan reducidas en el plano metodológico como un conjunto de estrategias que miden las conductas y ajustan y/o refuerzan los aprendizajes de los estudiantes (Hemsy de Gainza, 2013).

En un relevamiento hecho para un proyecto de investigación sobre las trayectorias académicas de estudiantes de música (Duarte Núñez, 2017), uno de los informantes al que se le preguntó sobre sus experiencias en la clase de música en la escuela expresó lo siguiente:

> En primaria tuve una sola profesora [de música], la cual no era muy didáctica en realidad; sino que era más de repetición y aprender de memoria. Tampoco recuerdo obra, canción o algo específico, sino que era un docente de "grabador", que ejecutaba poco y nada de manera didáctica. Tomaba evaluaciones teóricas y siempre las mismas, ya que todos los años parecía arrancar desde cero. En primer año de secundaria tuve a la misma profesora del año anterior y lo único que hicimos fue incorporar conceptos básicos de flauta dulce, lo cual vivíamos como una tortura, porque para nosotros siempre lo explicaba de manera compleja (Alejandro, comunicación personal, 2017).

En la entrevista anterior, la flauta aparece como un instrumento que funciona como homogeneizador de prácticas musicales posibles en el aula y que opera descontextualizando algo que Frin, el personaje creado por Pescetti y que citamos al comienzo de este libro, describe elocuentemente. Incluso se ve como tortura, algo que es indicador fuerte de la baja intensidad de esa práctica. La flauta aparece como un denominador común en las clases de música relatadas por los estudiantes:

> Lo primero que recuerdo es en la escuela primaria, usando la flauta dulce. Durante la primaria en mi colegio, las clases de música estaban enfocadas en aprender este instrumento, y no mucho más. Leíamos partituras muy simples de las canciones que tocábamos, pero la mayoría se las aprendían de memoria y ni las miraban (Carla, comunicación personal, 2017).

Desde luego, queremos remarcar aquí que el problema no radica en la flauta, es decir, en el recurso en sí mismo, sino al contrario. El recurso es operacionalizado en prácticas concretas que pueden hacer de él un importante mediador cognitivo para la construcción de conocimiento o, por el contrario, devenir en una situación en la que los estudiantes no les atribuyen sentido a las tareas que se desarrollan con

él. De hecho, consideremos que el estudiante anteriormente citado comentó que con otro profesor que tuvo en la secundaria realizó unos ensambles de flautas a dos voces lo cual, en sus palabras, significó "el inicio de su amor por la música" (Alejandro, comunicación personal, 2017). Sencillamente, nuestra intención es ilustrar a futuros educadores musicales sobre este asunto del desenganche mediante anécdotas y recuerdos sobre la clase de música, en los que es posible notar que el uso que se hace de la flauta como recurso para la enseñanza reduce, en esos casos, los contenidos de aprendizaje solamente a una serie de mecanismos de ejecución. De todas maneras, sabemos que una parte importante del aprendizaje de un instrumento requiere detenerse en aspectos de su mecanismo y su idiomática, que pueden resultar para los estudiantes en un principio un tanto complejos. La coordinación motriz, la afinación, la correcta posición de las manos, entre otras habilidades necesarias para la ejecución del instrumento del que se trate, requieren de enmarcarse en nuestras prácticas como un contenido que, lejos de hacer de la clase un momento de poca densidad significativa, son oportunidades para que las prácticas de ejecución que desarrollen los niños y adolescentes les sean atractivas, que se sientan a gusto en su sonido. Aquí, juega un papel decisivo la motivación que hacemos para el aprendizaje de la técnica sea visto como algo que es clave para la producción musical.

Es verdad que también habríamos podido ilustrar estas situaciones con otro instrumento, pero como la flauta en muchos casos y por diversas razones se usa con más frecuencia en las aulas, es la que más ha aparecido asociada a la clase de música en los discursos de los estudiantes consultados.

Con respecto a la selección del repertorio, en el que también se ponen en juego decisiones sobre el recursos, podemos encontrar otro factor para proseguir con esta cronología del desenganche. Tenemos generalmente dos opciones: elegir melodías cercanas a las escuchas cotidianas de los estudiantes o usar repertorios alejados de la realidad musical. En ambos casos, ya sea porque se usan melodías conocidas u otras que no forman parte del entorno inmediato de los niños y adolescentes, nuestro objetivo como docentes estará puesto siempre en tratar de enganchar, es decir, lograr una implicación de los estudiantes en las tareas propuestas mediante repertorios que tengan en sí mismos una atractivo musical, estético, etc. Sin embargo, aquí es necesario detenerse a observar una cuestión que Baquero y Terigi (1996) han señalado como un riesgo al momento de poner en marcha un determinado recurso: es necesario prevenir que los recursos no se constituyan en lo que ellos llaman un **artefacto escolar**, es decir, un

tipo de creación propia de las prácticas que se realizan en la escuela pero que no tiene un correlato en las situaciones de la vida fuera de ella. Esto implica estar atento a los tipos y a las formas en que los recursos son traídos al aula. En este sentido, y para ir pensando la idea central de este apartado, tal como señala Swanwick (1997), una práctica significativa "implica conocer la realidad de la música del mundo, en vez de ocuparse con artefactos diseñados especialmente para el aula" (p. 143). Con esta cita, queremos remarcar que se nos invita a que nuestro repertorio se nutra tanto de la diversidad de ejemplos extraídos de distintas partes del mundo como de los repertorios de los estudiantes y al mismo tiempo nos advierte de no usarlos como **músicas artefacto**, es decir, un tipo de músicas que fueron pensadas en función del aula, como recursos para el aprendizaje musical, pero que se traducen en una baja significatividad para los estudiantes. En algún punto, se busca que no se produzca una representación de aquella forma de música que muchos estudiantes llaman como la música de escuela o, como intentamos establecer aquí, músicas artefacto.

> Para enseñar un estilo musical determinado, los profesores deben haber desarrollado una competencia auditiva, sino interpretativa, del mismo. Los profesores competentes centran su atención en los rasgos característicos de un estilo de tal modo que cada tradición musical se interprete manteniendo dichos rasgos intactos y evitan la homogeneización de todas las tradiciones del mundo en un único estilo de "música de escuela" (Swanwick, 1997: 143).

Pero la música de escuela puede ser más sutil y no necesariamente ser aquella que está diseñada con fines pedagógicos. Ocurren muchos otros casos en donde se parte de los repertorios propios de los estudiantes pero para operar sobre ellos en forma descontextualizada. La intención del docente es empatizar con los estudiantes, utilizando como recursos para las diferentes tareas, músicas que se encuentran en el ámbito de sus escuchas concretas. Sin embargo, puede suceder que aun así se produzcan desenganches en el aula. Es el caso, por ejemplo, en que la misma música que los estudiantes escuchan, al ser llevada al aula, deviene en artefacto escolar y por tanto pierde todo sentido. Al decir de Green, las músicas cambian su delineación, es decir, la asociación cultural concreta con que se relaciona una determinada música, pierde la familiaridad de su escucha en el contexto del aula. Ocurre también que muchas veces en esta opción de llevar la música que gusta a los estudiantes, subyace la intención de que luego va a poder presentárseles progresivamente una mejor música (Green, 2009).

A partir de lo anterior, podemos plantear, entonces, dos imágenes

del **estar en el aula**, en el sentido de una tipología de las situaciones que se puedan dar en el aula: **modalidad artefacto** y **modalidad narrativa**. La primera modalidad, la del artefacto, solo considera una dimensión, ya sea la del contenido o la del recurso en sí mismo, por medio de actividades en donde priman la reducción y la abstracción, lo que termina generando la racionalización de las prácticas que se desarrollan en el aula. Para Edgar Morin, la racionalización intenta limitar la realidad a un sistema de ideas coherentes descartando aquellos elementos de la realidad que la contradigan. Al decir de Morin, "la patología de la Razón es la racionalización" (1994: 34), gesto que nos ayuda a advertir los riesgos de esta actitud del artefacto que se puede convertir en un importante obstáculo epistemológico[11] para la configuración de experiencias significativas en las aulas. Como señalamos, con estas, incluso, puede tratarse de empatizar con los estudiantes cuando se lleva música más relacionada con las escuchas cotidianas de ellos, pero el tipo de abordaje que se hace de estas músicas es en un nivel que no supera su uso como un objeto abstracto, extraño, al menos en principio, en relación con lo que los estudiantes entienden por música en el uso que ellos hacen de ella en su vida cotidiana.

La otra forma de estar, es la que llamamos modalidad narrativa. Esta es una alternativa para presentar los repertorios con vistas a alcanzar significatividad en el aula. Es aquella que configura prácticas docentes en las cuales la música es articuladora de experiencias que promueven las historias de vida de las diversas escuchas ligadas a la música. Un tipo de modalidad de experiencias musicales que mediante el diálogo y la escucha de la diversidad sonora de la cultura propia y la del Otro, provoca un estar profundo dentro del aula. En esta modalidad, se trata de generar enganches profundos por medio de los cuales las músicas son la metáfora de una identidad que narra la manera en que los estudiantes y los docentes están en su cultura. A continuación, pensemos formas de narrarnos a través de los sonidos.

6.3. Algunos hooks en clase... generar enganches

Volvamos sobre la cuestión de la intensidad de las escolaridades, tomando prestado para este apartado otra metáfora más que proviene de la música popular. En la música popular, hay una sección en algunas canciones, generalmente las que están más identificadas con el lenguaje de lo pop, que reciben el nombre de *hook*. ¿Qué es un *hook*? El *hook*, que en español significa gancho, es la parte que uno más recuerda de una canción, generalmente se trata del estribillo, es la parte más

pregnante, aquella que se nos pega y la cual nos encontramos cantando en los contextos más diversos de la vida cotidiana.[12] Es una canción que nos resuena y nos resuena. ¿Cómo resonar en la vida de los estudiantes? Buscar promover enganches, a partir de una modalidad narrativa, que considera las historias personales de los estudiantes, nos invita a dedicarles algunas palabras a las dimensiones o rostros posibles a destacar para el logro de una significatividad en las experiencias musicales: cognitiva, contextual y afectiva (Duarte Núñez, 2017).

Por **significatividad cognitiva**, nos referimos a las formas en que en nuestras aulas, a partir de la diversidad musical, podemos construir mundos de sentido considerando la dialéctica entre lo previo que traen nuestros estudiantes y lo nuevo con que se encuentran en el aula. Entre las escuchas que nos constituyeron y las que pueden llegar a constituirnos se establece la primera estrategia para el desarrollo de la escucha de la diversidad: realizar una práctica de audición de algunos minutos en las clases –por ejemplo, en el marco de una secuencia didáctica de diferentes formas de producción del sonido– de los juegos de garganta de los inuit, de la música de los guaraníes o del joropo venezolano nos permiten aumentar las formas en que el mundo es puesto a sonar en diferentes culturas; elaborar un diccionario de sonidos y/o de posibilidades, como herramientas para ser usadas en diferentes contextos de producción durante las clases, pueden ser formas en que lo pedagógico organiza las escuchas de lo diverso, de las distintas formas de escuchar en la otredad. Presentar ejemplos de diferentes culturas constituye, además, un conflicto cognitivo en el sentido de Piaget, porque nos pone en la tarea de reconocer otras formas de hacer música: otras epistemologías, otros sonidos, aunque con recursos cognoscitivos con los que ya previamente cuentan los estudiantes.

Para ilustrar lo que queremos sostener tomemos, por ejemplo, *África en el aula* de Augusto Pérez Guarnieri (2007). Este autor, en este sentido, nos propone un plan integral para el desarrollo de la percusión en donde la significatividad cognitiva en el aula se plantea a partir de las experiencias musicales y culturales de diferentes tribus africanas en lo que hacen al aprendizaje del ritmo. El ritmo es puesto en actividades que apuntan a un desarrollo de este contenido desde un enfoque concreto y situado. A través de grafías analógicas, se establecen formas de ejecución sencillas que hacen que los estudiantes hagan música inmediatamente. La significatividad cognitiva implica la inclusión de la diversidad de un repertorio que no tiene fronteras, para reconocer formas similares del hacer musical, procedimientos

compartidos, así como también las divergencias epistemológicas que habitan en los sonidos de cada cultura.

También, para una significatividad cognitiva podemos remitirnos a una experiencia musical escolar que pueda ser entendida como situaciones en que las que los sujetos vivencian su participación a través de diferentes roles –compositor-ejecutante-auditor– que no se limitan a un sentido unidireccional del acontecimiento musical (Giglio, 2013).

> La educación musical no puede limitarse a la manera de las salas de concierto de música clásica (frontal) ni a la manera de los cultos religiosos (colectiva). Para escenificar las actividades musicales en el aula, la didáctica de la música debería tener en cuenta las diferentes maneras de producir música solo en grupo (Giglio, 2013: 33).

Desestructurar la dirección lineal de la producción musical y entenderlo como un fenómeno multidireccional en el que los roles son intercambiables o simultáneos (Giglio, 2013), nos permite reflexionar en un contexto áulico en términos de un acontecimiento intersubjetivo en donde el cuerpo entero cobra centralidad como forma de acceso al conocimiento. Debemos mencionar que el vínculo entre música y cuerpo ha cobrado últimamente una mayor relevancia en las prácticas cotidianas. A partir de la obra del filósofo francés Maurice Merleau-Ponty, el cuerpo como lugar de reflexión ha adquirido una gran centralidad, en las ciencias humanas, constituyéndose algunas líneas importantes para pensar una pedagogía de lo corporal.

Contraria a la filosofía cartesiana de la dualidad cuerpo-mente, el cuerpo en esta filosofía es considerado como una intencionalidad abierta hacia el mundo, cuerpo que es corporalidad que experimenta y que es vivido en permanente diálogo con el medio que lo rodea. "Nuestro cuerpo es comparable a la obra de arte. Es un nudo de significaciones vivientes" (Merleau-Ponty, 1993: 168). Encontramos entonces, una nueva forma de acceso y comprensión del mundo circundante desde la percepción encarnada. Para Merleau-Ponty, el cuerpo encarnado es el punto en común entre la consciencia y el mundo, el lugar donde se liga e interactúan las cosas que nos rodean.

De esto, podemos observar que la implicación del cuerpo como estrategia didáctica para la educación musical le concede a nuestras prácticas una relevancia cognitiva con la que se promueven aprendizajes profundos en nuestros estudiantes a partir de la acción corporal concreta. Importantes contribuciones a este enfoque, en el que cuerpo es puesto en escena para promover una cognición enactiva y corporeizada, se encuentran ya en los denominados métodos activos de la educación musical en obras como las de Émile Jaques-Dalcroze,

Carl Orff y Edgar Willems. En esta dirección, podemos señalar que el creciente uso de la percusión corporal en el aula resulta un recurso didáctico excelente que nos permite establecer una ligazón entre tres ejes de acceso al lenguaje musical: el cuerpo se pone en el centro de la producción, ya que creamos mediante el cuerpo, de la interpretación, porque desarrollamos performance y la recepción del fenómeno musical es favorecida por las percepciones de lo corporal. Por citar una referencia entre muchas, el método BAPNE desarrollado por Javier Romero Naranjo constituye una articulación entre música, danza y percusión corporal además de contar con importantes fundamentos etnográficos y psicológicos, principalmente de las teorías de las inteligencias múltiples de Howard Gardner.

En nuestro contexto, también tenemos antecedentes en libros como *Juegos de manos* de Violeta Hemsy de Gainza (2005), en el que se realiza una recopilación y pautación de juegos tradicionales que se hacen con palmas acompañando rimas. Este trabajo tiene el doble valor de pensar una educación musical desde el cuerpo, así como de resaltar cómo los juegos de la tradición han promovido un aprendizaje informal de las conductas musicales mediante la acción corporal. Otro trabajo que podemos citar para pensar esta relación entre música y cuerpo es el de Santiago Vázquez (2013) que en su *Manual de ritmo y percusión con señas*, lleva a cabo una sistematización de la incorporación del gesto corporal para el desarrollo de una improvisación rítmica a través de un conjunto de señas pautadas. Este enfoque está pensado para promover participaciones en fenómenos de ejecución musical desde el primer momento en que se tiene contacto con el código. Aquí, el docente tiene la oportunidad de hacer uso de un material pedagógico en el que el gesto corporal es punto de partida para poner en marcha la música, incorporando algunos elementos que tienen directa vinculación con las formas de vitalidad que el psicólogo Daniel Stern (2010) estableciera en torno a las artes temporales: fuerza, movimiento, intención, tiempo y espacio.

Por tanto, la significatividad cognitiva redimensiona las tareas, los recursos y los contenidos que llevamos a cabo en el aula y la forma en que son presentados a los estudiantes. Aquí queremos rescatar la importancia de la intervención del docente en todo momento, que actúa desde la motivación para comenzar una actividad hasta la evaluación, pasando por el desarrollo de un hacer música concreto y las respectivas conceptualizaciones, no como un proceso lineal, sino como propiciante de una permanente retroalimentación del aprendizaje. Queremos, de esta manera, realzar aquello que Ausubel (1963) planteara como significatividad lógica.

Para la **dimensión contextual de la significatividad**, podemos comenzar preguntando qué hacen las diferentes músicas con las personas, es decir, qué acciones las invitan a realizar. Una aproximación de estas características, entiende las músicas como procesos dentro de prácticas sociales y culturales más amplias y se pregunta cómo el estudio de la música nos puede ayudar a comprender estos procesos en lugar de preguntarnos cómo estos procesos nos ayudan a entender la música (Madrid, ٢٠٠٩). Tal como Regelski (2009) mencionara, es necesario considerar que los significados musicales son el producto de una construcción social situada, pero que en la misma música encontramos ya aportaciones (*affordances*) que conllevan conductas sociales. Si la música hace que las personas actúen con ella de acuerdo con la función social que cumplen, una educación musical que busca ser reflexiva y situada, requiere de distanciarse de posturas que tratan de establecer ontologías universales de lo que debe ser la música –cómo debe tocarse, cómo debe escucharse, etc.– y empezar a pensar qué actos se realizan con la música e, incluso, qué transgresiones de los códigos establecidos se juegan en los diferentes discursos sonoros. No se trata de prescribir universales, sino por el contrario, en una actitud transcultural, de encontrar esas constantes musicales de la condición humana. Esa voluntad que conduce a organizar sonidos.

De ahí que un buen punto de partida en nuestras clases es ofrecer a nuestros estudiantes instancias de exploración de diferentes formas de entender la organización sonora, comenzando por lo que a ellos los convoca hacer su música de preferencia. El sonido se constituye como una metáfora en la que está ya implícita una acción, un proceso que convoca a apropiarse de esos sentidos. Comprender las músicas es comprender qué valores les damos (De Nora, 2000): cómo las usamos, cómo nos apropiamos de ellas, cómo las dejamos ir. Así, en el repaso por los diferentes usos que hacemos de las músicas, se irán incorporando las diferentes voces de los estudiantes, sus experiencias, sus narrativas personales en relación con la música que los identifica: ya sea porque las canciones nos convocan a acciones como ir a correr, llorar en soledad, entrar a la fiesta de 15 años o limpiar la casa. La significatividad contextual de una clase de música es una invitación y una oportunidad a que la imaginación y la creatividad en el área de educación musical caractericen nuestras reflexiones sobre las formas diversas en que las personas son-están en los sonidos a diario.

Tomemos el caso de la ejecución instrumental. Una concepción alternativa para elaborar secuencias didácticas que impliquen el acceso a la ejecución de la flauta o de cualquier otro instrumento requiere un

camino intermedio entre esos extremos que ponen el foco en una racionalización de la dificultad o el uso del repertorio sin criterio didáctico. La significatividad contextual apela a que en primer lugar no se piense un repertorio solo en términos de dificultad de los elementos del lenguaje musical y/o de la técnica instrumental presentes, sino en función de ellos con la realidad territorial de los estudiantes en la vida cotidiana. La selección del repertorio exige conocer las músicas concretas y la complejidad inherente de la ejecución como dos aspectos vinculados. Se trata de un movimiento de ida y vuelta entre los repertorios, que además de ofrecer instancias de significación cognitiva, como señalamos, nos dan oportunidades para pensar formas de organización del sonido de acuerdo a su presencia en lo social.

> Música de todos los períodos, estilos, formas y culturas deben formar parte del currículum. El repertorio musical debería ser expandido para incluir música de nuestro tiempo en su rica variedad, incluyendo la música de los adolescentes y la música de vanguardia, música folk americana y música de otras culturas (Volk, 1998: 201).

Los materiales musicales –altura, carácter, dinámica– no son considerados como un *a priori* para educar musicalmente a los niños y adolescentes –en sí mismos, así, en abstracto–, sino que siempre están en el marco de un repertorio lo más diverso posible, como una totalidad significativa que incluye a esos materiales en situaciones de aprendizaje integral. En suma, negras y corcheas pueden aprenderse con cualquier repertorio, el asunto es animarse a que sea pensado no en forma descontextualizada sino de acuerdo a los sujetos y territorios escolares, y en relación con los usos sociales que se hagan de las músicas.

Por último, podemos mencionar a la **significatividad afectiva**. En este aspecto nos estamos refiriendo al vínculo que establecemos con nuestros estudiantes a través de la música.

> Sin duda el vínculo de la educación ata a un destino humano: a ser, inexorablemente, seres de cultura, seres de lenguaje. Inscriptos en el mundo simbólico, en la serie de generaciones, cada sujeto ha de buscar su lugar propio (...). El vínculo que ata es un instante: el que deja marca (Núñez, 2003: 39).

Incorporar lo afectivo como forma de estar en el aula hace que en nuestras clases recuperemos las escuchas emotivas de los estudiantes, aquellas que se constituyeron de ausencias y que dejaron marcas.

> Una experiencia vivida es perdida instantáneamente, y lo que puede quedar de ella son recuerdos, sensaciones, etc. Aunque, cuando

> suceden, dejan una marca o huella excepcional que nunca podrá repetirse del mismo modo. Y esta marca o huella va a intentar recuperarse, produciendo el empuje del deseo, la fuerza de la pulsión y fundando la repetición. De esta manera, al escuchar un discurso musical por primera vez las sensaciones, las emociones, el mundo afectivo que se genera, es único e irrepetible; hay una experiencia de pérdida en la escucha musical que remite metafóricamente al origen de la vida psíquica del sujeto. Es por esto que una canción, melodía o composición, al ser escuchada varias veces, pierde el carácter primero que tuvo en el momento de su primer escucha (Arias, Duarte Núñez; 2016).

Podemos, entonces, pensar que la **significatividad en las experiencias de aprendizajes musicales en la escuela** es el impacto de la presencia de la educación musical escolar en la vida de nuestros estudiantes, cuando incorporamos una dimensión narrativa a nuestras prácticas como formas de construir subjetividades interculturales. Se trata de que nuestros estudiantes encuentren en nuestras clases una forma de contarse mediante los sonidos. La conexión entre las tres dimensiones de la significatividad y la modalidad narrativa produce formas de diálogo profundo con lo Otro, mediados por el sonido.

Como dijimos en el apartado anterior refiriéndonos a la pragmática de los saberes, los conocimientos no son pensados en abstracto, sino como parte de la experiencia vital de los estudiantes. La significatividad es siempre un asunto de experiencia singular y de vínculo con las formas de lo sonoro que los estudiantes logran construir durante la clase. De todas maneras, cabe aclarar, que si bien las escuchas son privadas y cada uno construye formas de apropiarse de los sonidos de manera autónoma, irrepetible e intransferible, es en esa singularidad donde se expresa la intersección con el grupo social, en donde aparece la experiencia colectiva. Crear situaciones de aprendizaje que puedan, en términos de Thomas Regelski (2009), marcar una diferencia en las vidas de niños y adolescentes, es decir promover enganches, conlleva el enorme desafío de articular todas esas experiencias singulares a través del diálogo entre distintas lógicas y sentidos.

Si la música gusta, y gusta mucho, si todos participamos en mayor o menor grado en actividades que involucran la escucha placentera y emocional de la música, ¿cómo pensar la significatividad de las actividades musicales que se realizan a diario en las aulas? Considerando que las prácticas docentes en las que nos sumergimos, están marcadas por territorios complejos, la significatividad de las experiencias musicales en sus tres dimensiones cognitiva, contextual y

afectiva resulta un concepto de suma importancia para una educación reflexiva, que nos exige como docentes repensar permanentemente cómo se ponen en juego en cada clase.

6.4. Huellas de nuestras prácticas: la diversidad como marca

Así como la significatividad es un impacto en la vida, los indicadores de este impacto pueden pensarse en término de huellas, en los rastros que los sonidos que acontecen en el aula van sedimentando las experiencias de nuestros estudiantes. Huellas que se convierten en deseo de aprender sobre música. Es en este sentido que Cullen reclama que "el discurso educativo debe reconocer el deseo, lo cual quiere decir que la educación es esta lucha por el reconocimiento" (2016: 51). El deseo, algo singular que cuando es tomado como forma de trabajo en el aula, hace que los sonidos que surgen, sean sonidos del afecto, sonidos que convocan a la participación colectiva.

Enseñar en escenarios donde se visibilice la diversidad constituye el desafío de la educación musical en la actualidad y otro de los principales indicadores de las huellas. Hay estudiantes que han participado de experiencias musicales extraescolares con distinto grado de formalidad, otros en cuyas familias hacer música es parte indisociable de las reuniones con amigos y otros donde la experiencia escolar que les brindemos, será su primera experiencia con la disciplina. Dicho de otra manera, siempre contamos en nuestras aulas con trayectos escolares diferentes, recorridos que muchas veces hacen que tengamos estudiantes con varios niveles de música durante su escolaridad (Terigi, 2010), por lo que podemos reconocer a la diversidad como el entramado constituyente que van generando identidades que se construyen y reconstruyen permanentemente en el aula de música.

De allí, que se nos exija como docentes de la especialidad un cambio en el posicionamiento de la epistemología que sustenta nuestras prácticas en educación musical. Como decíamos en el apartado anterior, necesitamos pensar desde una epistemología pluralista que dé lugar a una multiplicidad de singularidades. Entonces, no se trata de enseñar canciones para el nivel desde una única mirada adultocéntrica, sino conocer las canciones de los niños, niñas y jóvenes que están en nuestras aulas para ingresar en el proceso continuo de la deconstrucción. La deconstrucción de las músicas que escuchamos a diario se convierte en una experiencia. Nuestras narrativas sobre las músicas, las que traen los estudiantes, los sujetos de toda educación en general ya no son consideradas "como información y/o opinión

(entendida aquí como 'aquello que, simplemente, pasa'), sino en un sentido de implicancia personal (esto es: 'aquello que *me* pasa; aquello que *nos* pasa')" (Skliar, 2006: 18).

Con múltiples diferencias con respecto a la expectativa que se tiene de lo que se entiende por música en los estudiantes, de sus posibilidades de participación, de la contextualización de sus saberes previos, entre otros factores que complejizan el aula, nuestra búsqueda está en plantear un territorio de diálogos, donde el conocimiento se construya intersubjetivamente. Frente a una modernidad tardía de desafección y de transparente opacidad (Han, 2015), necesitamos habilitar una pedagogía relacional, una pedagogía del encuentro.

Retomando lo planteado en el apartado 2.2, Stuart Hall conceptualiza a la identidad como "el punto de encuentro, el punto de sutura entre, por un lado, los discursos y prácticas que intentan 'interpelarnos', hablarnos o ponernos en nuestro lugar como sujetos sociales de discursos particulares y, por otro, los procesos que producen subjetividades, que nos construyen como sujetos susceptibles de 'decirse'" (2003: 20). Si los sonidos, los distintos materiales del lenguaje musical y las organizaciones, son constructores de identidad sonora, el aula puede ser el espacio para que la significatividad de una actividad se vea plenamente alcanzada cuando se ponen en juego precisamente esas identidades. De esta manera, podemos hacer de las identidades en el contexto de un grupo de estudiantes un objeto de reflexión en las clases, poniendo en diálogo cómo las identidades se articulan entre sí, producen otras nuevas y van creando enlaces entre formas sonoras múltiples. Si una forma de presentar el sonido nos convoca identificarnos con él, algo de nuestro afecto más concreto está contenido en ese significante sonoro. Un significado singular se está creando cuando nuestros estudiantes son movidos por un cuarteto, los entristece alguna balada o los convoca a un pogo un sonido potente del rock.

La música como proceso a estudiar desde la perspectiva para la diversidad nos lleva a pensar cómo ciertas experiencias sonoras tienen un rol en la configuración de grupos sociales. Esta consideración habilita no solo a realizar una investigación y una intervención docente que retome las expectativas que una sociedad tiene con su música, sino también a que se pueda pensar en los sonidos como estructuradores de las prácticas sociales.

Apelar a la audición del sonido disidente, del sonido que no está en mi código musical particular, nos hace participar de otro mundo, de otras organizaciones que hacen menos seguros mis sonidos pero más profunda mi relación con el lenguaje musical. Los sonidos del Otro son

la oportunidad de nuevas relaciones de comprensión, posibilidades de traducir otras experiencias de vida, en las que la música se convierte en el medio que canaliza las intenciones estéticas que encontramos en diferentes ejemplos.

La clase de música fundada en la diversidad busca desarticular las formas escolares de lo homogéneo; es un espacio de resistencia y de creación de mundos. El arte es metáfora, en la que los significados están siempre diferidos, están siempre por venir; el caudal simbólico de los discursos musicales nos permite gestionar el diálogo con un Otro como un sujeto pleno de habla. De allí que la concreción curricular real en las aulas exige que prestemos atención a nuevas formas de participación de los sujetos en las instituciones educativas, incorporando los sonidos que la comunidad va tejiendo en ese mosaico de culturas. Se trabaja produciendo música, pero considerando la complejidad de los discursos que habitan en el proceso del hacer. Por ejemplo, podemos usar secuenciadores gratuitos tales como el *Tracktion* para elaborar una base rítmica característica de reggaetón incorporando así un momento del proceso de producción de este género en nuestras aulas. Pero es necesario que esto esté dentro de un proyecto integral en donde los estudiantes elaboren aspectos relacionados con la producción musical. De esta manera, la actividad no será recepcionada solo como el uso de un patrón rítmico sino como una instancia de un proceso que tiene su correlato en la vida real, con la música que escuchan.

Indagar sobre el mundo sonoro de los estudiantes, sobre sus deseos en torno a la producción musical y motivaciones, permitirá repensar las formas en que planificamos las secuencias didácticas. Ya no será solamente el contenido el que se pone como eje estructurador, sino que se verá sumado el mundo afectivo potenciando los aprendizajes de la música. Se trata, entonces, de crear un vínculo con el estudiante, de establecer una transferencia en la que el mundo afectivo que los estudiantes depositan sobre la música se considere fundamental para una práctica docente significativa en nuestra área. Es importante para el docente la identificación emocional de los componentes de la música, dada la abstracción de muchos contenidos que aparecen durante el aprendizaje musical.

En nuestras aulas, estamos permanentemente produciendo significados junto con nuestros estudiantes: estos se superponen, se derivan, se oponen, se conectan, se alternan, se referencian. A cada momento, se va dando un proceso comunicativo complejo entre los que participan del espacio escolar, en el cual, sobre los sonidos propuestos en el aula, se teje una multiplicidad de elaboraciones

significantes que los modifican, que producen escuchas alternativas o que los anulan y quedan en una zona de olvido sin dejar una huella concreta.

Podemos decir que en las aulas se producen puntos de escucha diversos sobre un mismo material sonoro, que los hace sonar diferente de acuerdo a cada subjetividad deseante, sobre los que se cargan diferentes formas de sentido que aparecen como acontecimiento. Al respecto, Julio Mendívil (2016) nos invita a pensar que estas formaciones significantes no están exentas de una tensión constituyente del acto musical que aparece en forma de negociación:

> Todo acto musical crea siempre una tensión entre lo que se quiere decir y lo que se entiende y, por tanto, que la música es una negociación entre intención e interpretación (...) los actores sociales negocian significados con ella [con la música], sean estos musicales o extramusicales. (...) En este sentido, la música bien puede ser definida como un campo de lucha por la fijación de significados, en el cual los actores sociales interpretan textos musicales según sus propias experiencias e intentan influenciar las lecturas de otros con las propias (pp. 148-153).

Si como dice Mendívil, todo acto musical está acompañado por una tensión y por escuchas que tratan de apelar a que otros escuchen desde el mismo punto de vista, es posible preguntarse: ¿qué tensiones habitan en las prácticas discursivas con las que presentamos a los diferentes repertorios que llevamos al aula? ¿Qué discursos, como operaciones de poder en el decir de Foucault, ponemos en marcha cuando presentamos una canción en nuestras aulas? ¿Hacemos presentes las tensiones que habitan en los sonidos, esas negociaciones inherentes al acto musical mismo como parte de la práctica docente?

Si uno de los elementos generadores del discurso musical es la tensión como estructura constitutiva de sí mismo, si crear tensión es crear dinamismo en una forma musical, es importante que la clase de música permita desandar el proceso con el que se crean esas tensiones discursivas, no solo en las organizaciones del sonido sino también en cómo el entramado discursivo complejo las atraviesa. La significatividad es también una de las formas en que la justicia curricular puede manifestarse a diario y una de las búsquedas éticas del educador musical como un trabajador y un gestor de la cultura.

> El educador musical como trabajador cultural trabaja con la música para accionar con sensibilidad las posibilidades educativas. Tal trabajador cultural reconoce el gran alcance de la capacidad de la música como fuerza que cambia la vida y la crea. (...) Es un trabajador que se toma en serio las posibilidades educativas de la música (Lines,

2009: 96).

La significatividad de las experiencias musicales es el resultado de un trabajo cultural, de una acción deliberada que hace de la educación musical una instancia para dejar una huella en la vida de las personas a través de los sonidos. La praxis como forma de dar sentido a las prácticas docentes otorga a la clase una textura más polifónica: el campo de la experiencia musical de los estudiantes en el aula –y fuera de ella– se hace así más profundo, abierto, flexible. Dejar huellas desde la perspectiva de la diversidad, es constituir un espacio intersubjetivo, algo que los nativos de la tribu zulú del sur de África denominan *ubuntu*: "yo soy porque nosotros somos", que reinterpretado en nuestras clases puede ser "yo sueno porque nosotros sonamos", como colectividad que busca reflexionar sobre las formas en que las músicas nos convocan.

10 Las cursivas son nuestras.

11 Obstáculo epistemológico: concepto desarrollado por el filósofo Gastón Bachelard que define los problemas que aparecen en el acto mismo de conocer, como la opinión, la pérdida de la capacidad de preguntar, el instinto conservativo, entre otros.

12 El *hook* "ideal" debe contener uno o más de los siguientes elementos: (a) un ritmo bailable; (b) una melodía que se queda en la mente de las personas; (c) una letra que conduce a la acción dramáticamente, y define a una persona o lugar (Kasha, Hirschhorn; 1987).

7. La significatividad implica a la calidad educativa y la calidad es...

La calidad en educación artística es un desafío permanente –así como en todos los campos del saber escolarizado– al que hemos de contribuir con nuestras prácticas cotidianas si queremos alcanzar esta significatividad que proponemos. Sin embargo, requiere de algunas precisiones para entender los alcances de este concepto de acuerdo a cómo lo entendemos.

Para comenzar hablando de los sentidos por los que está atravesada la calidad educativa y su relación con la educación artística en general y la educación musical en particular, daremos un rodeo por algunas ideas que Slavoj Žižek (2003) expusiera en *El sublime objeto de la ideología*. Para hablar del terreno ideológico y de la significación que adquieren consignas tan amplias, y reclamadas desde espacios de pensamientos tan disímiles, como libertad, democracia, justicia o como el tema que desarrollaremos en esta oportunidad que es la calidad educativa, Žižek (2003) nos invita a pensar que los significantes, puros y sin sentido, se encuentran, en un primer momento mítico, como flotando en un flujo constante que está siempre abierto. Una experiencia de significación se produciría en el momento en que estos significantes se ligan a algún significado que detenga aquel flujo de flotación y se cree así un punto nodal donde los significantes son "cosidos", atados, fijados, al menos momentáneamente, a un significado. El resultado es siempre una nominación contingente que se construye en la cadena significante mediante un efecto retroactivo, es decir, en la relación con el código simbólico que la sostiene, y que Žižek (2003) lo encuentra planteado en el proceso que Lacan llamara "punto de capitón del colchonero", por el que un significante es "acolchado" a un significado, como punto de encuentro entre ambos en una dinámica metafórica.

De lo anterior, podemos inferir que el significante "calidad" puede ser reclamado desde procedencias ideológicas diversas, e incluso contradictorias, y que cosido al significante "educativa" torna al campo aún más problemático, ya que cada uno de ellos se remite retroactivamente a un código simbólico que los sostiene y que viene del campo del Otro, es decir, de la experiencia de significación de la cultura y, por tanto, de la pertenencia ideológica del hablante que mencionábamos. Siguiendo este planteo, "calidad educativa" ligada a

"educación artística" nos llevaría a otro anudamiento de sentidos aún más complejos considerando que "calidad", "educación" y "arte" son conceptos que desde la operación fundante de su significación, como todo significante, son esquivos –y equívocos– al mismo tiempo que contingentes, y que además en la actualidad, y en consideración del código simbólico de la experiencia de la cultura, se vuelven ideas huidizas y agrietadas, en tanto que ya no están sostenidas por metanarrativas.

Habíamos introducido en el segundo apartado, cómo las políticas educativas a través de los currículum, en el sentido de síntesis cultural, buscan imponer significados que surgen de la pugna de significados anudados, según sea el modelo de sociedad que se persigue. Esto es imprescindible no perderlo vista porque: ¿quién podría negarse a defender la premisa de una educación musical de calidad? Sin embargo, como esos significados cosidos no suelen ser transparentes y por el contrario son esquivos, como dijimos anteriormente, podríamos terminar defendiendo una idea de sociedad y, por ende, de sujeto que sea total o parcialmente contraria a nuestra propia ideología. Dos ejemplos nos ayudarán a comprender mejor esta cuestión.

Entre los objetivos de la Hoja de Ruta para la Educación Artística elaborada a modo de conclusiones de la Conferencia Mundial sobre Educación Artística organizada por la Unesco, en Lisboa en 2006, aquel objetivo referido a mejorar la calidad de la educación artística, dice:

> La "educación de calidad" se centra en la persona que aprende y se define según tres principios básicos: debe resultar útil para el destinatario del aprendizaje y, al mismo tiempo, fomentar valores universales; debe ser equitativa tanto en lo referente al acceso como a los resultados; debe garantizar la inclusión social en lugar de la exclusión; y, por último, debe reflejar y contribuir al cumplimiento de los derechos de la persona.
>
> Por lo tanto, podemos definir la educación de calidad como una educación que ofrece a los jóvenes y a todas las personas que aprenden las capacidades útiles para su entorno que necesitan para funcionar correctamente en el seno de su sociedad; se adecua a las vidas, las aspiraciones y los intereses tanto de los estudiantes como de sus familias y sociedades y, finalmente, es inclusiva y está basada en los derechos (Unesco, 2006: 4).

Llama la atención del texto precedente, que a primera vista y en una lectura apresurada, podría resultarnos interesante la asociación directa que se hace del arte como algo útil a la persona, que esa utilidad se verificaría en tanto le permitan funcionar correctamente en la sociedad y que habría valores universales en el arte. ¿Quién define qué es útil y

qué es funcionar correctamente en una sociedad?, ¿si los valores son universales, entonces, cuál es el espacio para su cuestionamiento, para la reelaboración y redefinición colectiva de los mismos en el marco de una interculturalidad?

Por otra parte, en 2008, se realizó el Congreso Iberoamericano de Educación Artística: "Sentidos transibéricos" en la ciudad de Beja, también en Portugal. Quienes participaron parecen haber advertido cuestiones similares a las que planteamos y en sus conclusiones manifestaron que:

> Se constata una tendencia hacia el predominio de una escuela tecnicista modelada y enfocada intencionalmente por (y para) un discurso y una acción economicistas (…) Por ello es urgente retomar la exigencia de una Escuela para los valores y una Educación cultural y artística de calidad; defendemos por tanto una Escuela fundamentada en modelos de educación y enseñanza aprendizaje basados en el cuestionamiento crítico y en la reconstrucción del conocimiento. (…) Se reconoce como una tendencia extendida la presencia de una narrativa sobre la Educación Artística que privilegia una pedagogía de la expresión y lo lúdico, centrada en la producción y el reparto de actividades. Sin embargo, la Educación Artística, como espacio disciplinar autónomo, debe asumir como su principal finalidad proporcionar a los niños un aprendizaje de los lenguajes artísticos, accediendo paulatinamente a la complejidad del acto artístico, rechazando discursos esencialistas, simplificadores, reduccionistas o descontextualizados (Congreso Iberoamericano de Educación Artística, 2008).

Puede notarse cómo en las conclusiones del Congreso Iberoamericano la educación artística de calidad queda asociada a un hecho cultural, a lo colectivo, antes que centrado en la persona individual; y como hecho cultural, es un saber complejo, susceptible de crítica y reconstrucción situada, rechazando así los supuestos valores universales del arte, por considerarlos esencialistas y descontextualizados.

Entonces, ¿cómo vamos a pensar la calidad educativa en el campo de la educación artística en general y la educación musical en particular? Vamos a tomar una posición que resalta la dimensión ética de la calidad educativa como justicia que promueve inclusión educativa; y a la inclusión educativa como un derecho pleno a la participación en el arte en general y la música en particular en tanto prácticas sociales (Aguirre Arriaga, 2006).

No son pocos los autores que describen las distintas concepciones formativas que dominaron el campo de la educación artística en general y musical en particular a lo largo de su historia (Hemsy de

Gainza, 2002, 2013; Belinche, 2011; Aguirre Arriaga, 2006). En líneas generales, hay coincidencia entre ellos en sostener que a partir de los años 80, con el advenimiento del neoliberalismo en nuestra región, versiones neoconductistas y neocientificistas dominaron la escena. La educación artística, en este contexto, se tiñó de esta concepción instrumental en la búsqueda de métodos eficientes que permitieran al individuo obtener resultados artísticos observables y medibles, necesarios como indicadores de la calidad educativa. Los aspectos cuantificables de la educación artística, permiten así justificar la utilidad –término que aparecía en el texto de la Unesco que citáramos párrafos arriba– de su presencia en el sistema educativo obligatorio.

A riesgo de simplificar mucho el panorama de la educación artística y musical de los últimos 50 años, y que fuera desarrollado *in extenso* por los autores referenciados en el párrafo anterior, diremos aquí que frente a la concepción instrumental del arte, fue consolidándose otra mirada que recogió importantes aportes que las teorías críticas de la sociedad y la educación vinieran produciendo desde la década del 60, así como también resignificó concepciones estéticas y metodológicas de la enseñanza del arte que se hallaban dispersas y a veces olvidadas. Desde esta mirada alternativa de la educación musical, a la que nos referiremos en el siguiente apartado, la calidad educativa no se considera centrada en el cumplimiento de una serie de habilidades abstraídas de la práctica concreta o de la incorporación de una serie de conceptos teóricos que serán olvidados el próximo trimestre, sino como una experiencia cualitativa, significativa, que proporciona herramientas para que los estudiantes puedan participar cada vez más y con mayor complejidad de los mundos musicales que los rodean.

7.1. La praxis como centro de la enseñanza musical

Como respuesta a la concepción instrumental y tecnicista de la educación musical, la década del 90 reunirá a una serie de profesionales que buscaban incorporar saberes provenientes de distintas disciplinas de las ciencias sociales, influenciadas por las teorías críticas de la sociedad y la educación, para pensar una alternativa a la enseñanza de la música en espacios con distintos grados de formalidad. En el mundo anglosajón, se reunirán alrededor de lo que se conoce como la **filosofía praxial de la música**,[13] que reconoce al canadiense David J. Elliott como su fundador. Asimismo, en Latinoamérica, en 1995, se funda el FLADEM[14] (Foro Latinoamericano de Educación Musical) cuyo referente en nuestro país será Violeta Hemsy de Gainza, cofundadora y presidenta honoraria de

la asociación, dedicada al estudio e implementación de propuestas desde lo que se denominan las pedagogías abiertas de la educación musical (Hemsy de Gainza, 2013; Elliott, 2009).

Más allá de las diferencias que pudiera haber entre ambas organizaciones, signadas por los contextos culturales propios, las tradiciones en educación musical en los sistemas educativos, los recursos asignados, las posibilidades de formación y especialización de los profesionales del área en sus contextos, etc., nos interesa aquí destacarlas, a sabiendas de que no son las únicas existentes, por el impulso que han dado a la búsqueda de modelos alternativos con respecto a la mirada fragmentada de la educación musical positivista, incluso generando directa o indirectamente nuevos espacios de estudio y profesionalización.

Lo fundamental a considerar es que estas alternativas ubican la praxis como centro de la educación musical. De allí que sea menester aclarar qué se entiende por praxis dado que es frecuente escuchar que este tipo de propuestas desestiman la conceptualización y solo se quedan en el hacer. Entonces, si bien es cierto que para estas concepciones, música se aprende haciendo música, el concepto de praxis se entiende como una unidad indisoluble de la acción y la reflexión. Siendo el sujeto elemento activo en la construcción del conocimiento, la acción práctica o **praxis** es una acción guiada por principios éticos. No es una mera acción, una acción técnica orientada a un producto, es una acción pensada, orientada por ideas comprometidas con la transformación del propio sujeto. Praxis es compromiso humano con el mundo, es la manera por la cual las necesidades humanas son realizadas, implicando un compromiso significativo con las condiciones sociales.

La **educación musical praxial** es entendida, entonces, como una actividad cognitiva situada histórica, contextual, corporal y culturalmente que busca trabajar y promover la comprensión de un tipo de conocimiento que es multidimensional. Conocer la música en forma praxial se basa en la participación de nuestros estudiantes dentro del aula como una forma de acción social en la que se produce la integración de diferentes actores de una comunidad. Frente a tradiciones centradas en logros de objetivos observables que reducen la música a una conjunción de alturas, duraciones e intensidades, en la clase de música basada en el modelo praxial se vivencia y desarrolla un hacer música en un contexto, en el que permanentemente nos vamos reconociendo y construyendo a partir de la mirada del otro.

Ahora, si como decíamos en el apartado 6.3, Alejandro Madrid (2009) nos invitaba a pensar la significatividad teniendo en cuenta qué

hacen las diferentes músicas a las personas, es decir, qué acciones los invitan a realizar, alejándonos de ontologías universales de lo que debe ser la música –cómo debe tocarse, cómo debe escucharse, etc.– para poder pensar qué actos se realizan con la música, es imprescindible detenerse en el concepto de **musicar** desarrollado por Christopher Small (1998, 1999), como idea central que engloba esta manera de fundamentar las prácticas en educación musical. Dice Small:

> Musicar es tomar parte, de cualquier manera, en una actuación musical. Eso significa no solo tocar o cantar, sino también escuchar, proporcionar material para tocar o cantar; lo que llamamos componer; prepararse para actuar; practicar y ensayar; o cualquier otra actividad que pueda afectar la naturaleza de ese encuentro humano que llamamos una actuación musical. Desde luego podemos incluir el bailar, si alguien está bailando, y podemos incluso ampliar el significado hasta incluir lo que hace la persona que controla las entradas en la puerta, o los *roadies* que arman los instrumentos y chequean el equipo de sonido, o incluso los limpiadores que limpian la sala después de la actuación (Small, 1999: 5).[15]

El musicar considera a la actividad con un fenómeno que engloba todas esas actividades anteriormente descritas por Small para que todos formen parte de una misma experiencia de sentido. Todos contribuyen a crear el espacio de lo sonoro en lo social. El musicar es un encuentro, un acontecimiento, una situación en que se producen relaciones entre sujetos que configuran la acción (Small, 1998, 1999). El musicar es tomar parte de una situación comunicativa en la que los sonidos se cargan de sentido y convocan a participar.

En este enfoque, las diversas prácticas musicales son inconmensurables, se resisten a cualquier comparación, puesto que cada sonido está inserto en una trama social en la que se articulan las expectativas de los que forman parte de él. Las apropiaciones de canciones conocidas para hacer canciones de cancha, *Thunderstruck* de AC/DC versionada por 2Cellos[16] con procedimientos de desarrollo típicos de la música de cámara en clave de parodia a tópicos del barroco musical y que podemos encontrar en YouTube, son ejemplos de canciones que siguen pasando de generación en generación –revitalizados por el soporte audiovisual– en los que la música configura prácticas con los sonidos que invitan a *musicares diversos*.

En ese sentido, Eleanor Stubley (1992) nos invita a "concebir la música como un modo de conocimiento, [que] no está definido por ningún estilo particular, tradición histórica, o tipo de experiencia musical sino por los múltiples modos en que los acontecimientos musicales pueden ser delineados o construidos en un momento

histórico dado" (s/p). Una educación musical que incluya la reflexión de la diversidad en las aulas permite reconocer la memoria sonora colectiva en la que se negocian tramas de sentido y se introducen innovaciones.

En estos musicares diversos, podemos considerar que el rol del cuerpo en el conocimiento cambia radicalmente. El cuerpo es un espacio expresivo de anudamiento con el mundo (Merleau-Ponty, 1993). Así, el cuerpo es abierto al encuentro, a la experiencia con otros cuerpos mediante el tejido sonoro. La otredad es la base de toda la existencia y el cuerpo es mediador en el proceso de intercambios entre lo exterior y lo interior. Se resalta entonces, la necesidad de incorporar en forma sostenida, actividades en las que el cuerpo en la interacción con otros sea puesto como mediador para el aprendizaje: "es necesario que con mi cuerpo se despierten los cuerpos asociados, los otros" (Merleau-Ponty, 1986: 11).

En el praxialismo, el cuerpo se pone en escena y se convierte en vehículo de comunicación de significados para la audiencia, que hace de la experiencia algo más que una experiencia exclusivamente sonora. En consideración de lo que dice el etnomusicólogo Ramón Pelinski, el cuerpo cumple un papel decisivo, un rol fundamental en la producción de significados musicales "que, aunque primordialmente vividos en la experiencia musical subjetiva, están abiertos al entorno social y natural e informados por el mismo sujeto accionante de símbolos y significados" (Pelinski, 1981: 2). De esta manera, en el cuerpo, se aloja la posibilidad de fundar a la música en conocimiento no proposicional, donde habita lo que Merleau-Ponty llama las experiencias irreflexivas del mundo, en tanto que experiencia sinestésica en donde la conciencia es conciencia encarnada. El cuerpo se convierte en el lugar de la experiencia y la música encuentra en él un mediador para la comprensión.

7.2. Los mundos sonoros

Decíamos arriba, que una educación musical reflexiva, debe necesariamente atender la diversidad, los múltiples modos en que los acontecimientos musicales se entrecruzan en tiempo y espacio, debe atender necesariamente los mundos sonoros de los destinatarios de nuestra praxis.

El filósofo norteamericano Nelson Goodman (1978), en *Maneras de hacer mundo* establece una teoría con la que es posible dar cuenta de los mundos que creamos y en los que habitamos: toda producción

humana puede pensarse en términos de sistemas de símbolos con capacidad de denotar y ejemplificar. Esto abre la posibilidad de pensar una multiplicidad de mundos cuya construcción procedemos a realizar en el momento en que hacemos uso de formas simbólicas para describir aquello a lo que nos referimos. Goodman plantea que los marcos de referencia de un mundo son los mismos sistemas de descripciones que formulamos para construirlos. Para este autor, esos sistemas de descripción de los diferentes mundos aportan un valor de verdad único y particular en su campo que es construido a partir de nuestros actos. Colocando en la misma jerarquía la ciencia y el arte, este filósofo encuentra en su teoría de los símbolos la justificación que le da al arte un valor cognitivo que permite darnos a conocer una versión correcta del mundo dentro de un sistema determinado. Es por ello que Goodman hablará de "versiones", "descripciones", y "representaciones", en plural, puesto que los seres humanos habitamos mundos construidos por nosotros y que conviven simultáneamente siempre y cuando tengan un sistema de referencia propio.

En este sentido, las diferentes músicas habrán de dar la pauta de una manera de entender la organización sonora según un género o un estilo de un compositor en términos de ejemplificación, así como también pueden llegar a denotar algo del mundo al que se ancla:

> La función de las artes a través de la historia cultural humana ha sido y continúa siendo una tarea de "construcción de la realidad". Las diferentes artes construyen representaciones del mundo (…) que pueden inspirar a los seres humanos para comprender mejor el presente y crear alternativas de futuro. Las construcciones sociales que encontramos en las artes contienen representaciones de estas realidades sociales que contribuyen a la comprensión del paisaje social y cultural en el que habita cada individuo (Efland, 2004: 229).

Como Nancy (2014) nos señala, al arte nos ofrece una "cierta formación del mundo contemporáneo, una cierta puesta en forma, una cierta percepción de sí del mundo" (p. 23). De esa manera, el mundo que nos permite el arte es el de una posibilidad de sentidos, una posibilidad de significaciones varias, que nos abre a la diversidad de interpretaciones que conviven, que cohabitan y se interpelan entre sí. En el arte, habita una diversidad en potencia.

> Si la música debe ser enseñada como un modo de conocer, necesitamos desarrollar métodos de identificación y comprensión de las diferencias en el significado acordado a los diferentes tipos de relaciones musicales y no musicales dentro del contexto de una obra particular (Stubley, 1992).[17]

Así, podemos entender al mundo sonoro como el conjunto de experiencias musicales que articuladas configuran las múltiples dimensiones posibles de la organización del sonido cognitivas, contextuales y afectivas,[18] a partir de un determinado marco de referencia espacio-temporal. El sonido se pone en el orden del significante que espera ser objeto de múltiples significaciones para conformar **mundos sonoros**, que nos invita al devenir: devenimos mundos de otros mundos en tanto que se pone en marcha un mecanismo de selección y de recorte en el que intervienen tanto operaciones de composición como de descomposición para elaborar tantos mundos como sistemas simbólicos afectivos construyamos en torno a la música.

Se trata de repensar el lugar del Otro sonoro, considerando la diversidad como un movimiento de constante reconsideración de las subjetividades en el que la música como sistema simbólico es parte del proceso de construcción de identidades discursivas. Hablar en estos términos es también invitar a pensar la posibilidad de varias formas de organización musical alternativas que promueven maneras de comprender lo sonoro en formas muy diversas mediante gestos constructivos propios. Lo interesante es que participamos de tantos mundos sonoros como redes hayamos construido en la experiencia social, lo cual hace pensar que nuestra relación con el sonido sea el producto de una multiplicidad fundante.

Como docentes, la idea de educar en la comprensión de las dinámicas de construcción de mundos sonoros invita pensar, como lo venimos sosteniendo, en términos de justicia curricular: la música deviene plural y las músicas son representativas de diferentes formas de experiencias vitales. La interpretación musical, entendida como un proceso que implica prácticas de ejecución, composición y audición en permanente diálogo, sin que una prime sobre la otra, se convierte en una estrategia educativa fundamental para el diálogo entre mundos sonoros diferentes en los que encontramos elementos cognitivos y afectivos que intervienen en las formas en que las culturas conocen a través de la música.

La música como proceso a estudiar desde la perspectiva para la diversidad lleva a pensar cómo ciertas experiencias sonoras tienen un rol en la configuración de grupos sociales. Esta consideración habilita no solo a realizar una pedagogía que retome las expectativas que una sociedad tiene con su música sino que también se pueda pensar en los sonidos como estructuradores de las prácticas sociales. Como dijimos en el apartado anterior, apelar a la audición del sonido disidente, del sonido que no está en mi código musical particular, nos hace participar

de otro mundo, de otras organizaciones que hacen menos seguros mis sonidos, pero más profunda mi relación con esa praxis musical. Usar las clases para que los niños o adolescentes tengan contacto con la sonoridad de una trutruca o un kultrun mapuche y por qué no, en los casos que sea posible, animarse a fabricar algunos de ellos. Fabricarlos, escucharlos, analizarlos, hacer música con ellos en la clase nos conecta con una praxis en la que no solo emitimos sonidos, sino que también construimos una oportunidad para encontrar una escucha del mundo muy profunda en el sonido. Vemos entonces que los sonidos del Otro son la oportunidad de nuevas relaciones de comprensión, posibilidades de traducir otras experiencias de vida, en las que la música se convierte en el medio que canaliza las intenciones estéticas que encontramos en diferentes ejemplos.

Una mirada del mundo sonoro como construcción de alternativas de sentido nos posiciona en una epistemología propia del arte. Resalta su valor cognitivo y dimensiona los aportes para la creación de diálogos plurales con otros campos del conocimiento humano. La música –o mejor dicho las músicas– devienen en un macro-concepto que incluye una variedad de discursos cuyas fronteras son difusas, permeables y plenas de articulaciones. Pensar en términos de diálogo, de diálogo pedagógico, es reconocer al Otro como sujeto pleno, con derecho de decir, de hacer escuchar su voz, de manera que el diálogo se irá produciendo y componiendo entre las voces que encontramos en el interior de cada cultura –intergeneracionalmente entre culturas diferentes y transgeneracionalmente– al poner en consideración las vivencias de los diferentes actores sociales a lo largo del tiempo.

En este sentido, no es menor señalar el carácter intersubjetivo del diálogo, aunque parezca una obviedad. Aún los docentes más comprometidos con los paradigmas críticos y la diversidad, hemos caído más de una vez en la tentación –y en el hecho– de comprender que dar voz al otro, es darle nuestra voz, es hablar o sonar por él, volviendo nuestra intencionalidad progresista de educación dialógica, en una nueva educación monológica. Por el contrario, pensar la educación artística en términos de calidad educativa, desde esta perspectiva, es plantearla como instancia significativa para todos los actores implicados en la escuela. Lo que une, lo que convoca en este modelo para la calidad artística, es el afán por comprender las propuestas para organizar los sonidos en la plena diversidad tal como la encontramos a diario.

De todo lo dicho, se desprende que la calidad en educación artística no puede reducirse a números o estadísticas. Por el contrario, la calidad en nuestra área adquiere plena presencia cuando es promovida

como un proyecto político y social para la transformación de la cultura, desde una dimensión que apela a la interpretación, comprensión y transformación de los escenarios educativos. La calidad es el proyecto de una escuela que opta por el arte como forma de promover subjetividades emancipadas, que asuman los códigos simbólicos de su cultura y de las otras, como oportunidades para el diálogo y la construcción colectiva de un conocimiento. La política educativa como promoción de la calidad en la educación musical intenta poner en marcha el reconocimiento del Otro, de las formas en que asume su subjetividad, sus roles de género, sus concepciones de mundo, su identidad nacional o grupal, etcétera.

8. Algunas reflexiones sobre la evaluación en educación musical

La evaluación es un tema muy complejo para cualquier disciplina a enseñar, fundamentalmente porque no se trata simplemente de la aplicación neutral de técnicas que nos darán información objetiva sobre el progreso de nuestros estudiantes, sino porque en la evaluación están involucrados todos los problemas de la pedagogía. Es decir, la evaluación no solo involucra cuestiones metodológicas, sino también epistemológicas, filosóficas, psicológicas y políticas. ¿Para qué se evalúa? ¿Quién evalúa y a quién se evalúa? ¿Qué se evalúa y cómo, y en qué momento? Son algunas de las cuestiones que empiezan a circular a la hora de pensar en ella. Como si esto no fuera suficientemente complejo, hay regulaciones legales que nos impone el sistema educativo, que obliga a que todas esas decisiones que tomamos al respecto, las traduzcamos en una nota al final de cada trimestre y que, muchísimas veces, confundamos la evaluación, como un todo complejo, con esa nota final.

Si, como decíamos, la evaluación es un elemento complejo para cualquier disciplina, la característica particular de la música como objeto de conocimiento escolar sobreagrega algunas dificultades que llevan a los educadores musicales a calificar con una nota por comportamiento, o por simpatía, o diseñar pruebas que tengan en una columna dibujos de instrumentos y, en la otra, sus nombres aleatoriamente dispuestos para que los niños unan con flechas la correspondencia dibujo-nombre, o mandar a hacer trabajos prácticos sobre la biografía de los grandes compositores europeos, o hacer un dictado de sonidos largos y cortos…¿Será eso evaluar música?

Para comenzar a pensar sobre este tema, podemos intentar tener en

cuenta algunas preguntas orientadoras. ¿Cuáles son nuestras creencias en torno a la evaluación en educación musical? ¿De qué manera nos representamos a la evaluación en nuestra área? ¿Es necesario el diseño de nuevos contextos de aprendizaje para la elaboración de formas alternativas de evaluar? ¿Qué sentidos se ponen en juego con la evaluación? e incluso, ¿cuáles son las condiciones de posibilidad de una evaluación de las prácticas musicales de nuestros estudiantes?

La evaluación en el área de educación musical, y en general, representa la oportunidad para el desarrollo de buenas prácticas de enseñanza. Buenas prácticas en el sentido que Gary Fentersmacher (1989) les otorga; por un lado, en su fuerza moral, como una oportunidad para la construcción de una ciudadanía atenta a su contexto con capacidad de acción para la transformación social. Por otro, en su potencia epistemológica, en el sentido de la validez que tiene un saber en la experiencia de aprendizaje de nuestros estudiantes. Ambas dimensiones configuran la fuerza que nos permite superar la concepción de una buena enseñanza como sinónimo de éxito, sostenido por posicionamientos claramente instrumentalistas de la educación, por una que presenta una dimensión transformadora de la forma de ver y construir mundos de sentido alternativos.

En este enfoque de la evaluación, netamente cualitativo, el foco está corrido de la idea de que la música es solo una instrucción en un lenguaje específico del arte, lo que promueve atomizaciones en la forma en que se presentan los contenidos. No se trata de una evaluación que pone el foco en cómo se fue hilando una secuencia de elementos técnicos de la música que ladrillo a ladrillo –diríamos nosotros intervalo a intervalo, célula rítmica a célula rítmica, etc.– van generando el entramado musical, o de un holismo que se diluye en descripciones sin puntualizar en sus partes constitutivas. Muy por el contrario, ambas posiciones pueden ser repensadas en un esquema que las integre y las haga convivir. La forma de pensar la evaluación que proponemos es hologramática, uno de los principios del paradigma de la complejidad: en donde parte y todo están implicados. Es una interdependencia fundante entre partes y todo, donde ninguna prima y ambas necesitan de la otra para ser.

Cuando trabajamos género musical, por ejemplo, una chacarera no está hecha solo del esquema rítmico básico, es el resultado de numerosas elaboraciones formales melódicas y armónicas. Además, hay cuestiones de contexto que se ponen en juego, aparte de los climas emocionales que aparecen en los diferentes ejemplos de chacareras que podemos encontrar. En todo momento, está presente la idea de un esquema rítmico que hace al todo de la chacarera, de una forma

específica que la distingue de otros géneros folklóricos. Cantar y ejecutar una chacarera con instrumentos redimensiona la escucha cotidiana que muchos chicos suelen tener, aún sin distinguir que se trata de este género folklórico argentino. Los fenómenos de música popular como El Chaqueño Palavecino, Abel Pintos, Los Nocheros, o Soledad en su momento, han permitido y creado escuchas del género del tipo inconsciente: la forma se escuchaba, los giros melódicos característicos, incluso repertorio tradicional revisitado en clave más electrónica en algunos casos, pero que promovían escuchas concretas de un género. Por eso, esa escucha de los elementos musicales está implícita en la cultura. La clase es la oportunidad de que los aprendizajes como parte de ese holismo sean pensandos en lo que hace a su constitución característica y se vuelva a armar el discurso hologramáticamente.

Por ejemplo, en los marcos educativos más tradicionales, la canción, recurso por excelencia en las prácticas cotidianas, era el insumo principal para la evaluación de los aprendizajes. Consideremos que muchas veces estas canciones, de las que la dinámica en muchos casos sigue siendo copiar la letra, escucharla cantada por el docente y/o por una grabación de la misma y luego repetida hasta que en el conjunto la canción pueda sostener una ejecución fluida, eran pensadas para su realización ya sea en un acto patrio o en una muestra escolar (generalmente a fin de año) que es cuando el trabajo realizado durante el curso lectivo se podía plasmar en una actuación de diez minutos. Con esto, se busca señalar que la ejecución de la canción para el acto o la muestra era implícita o explícitamente un momento de la evaluación.

Algo similar a lo anterior, podríamos señalar con la ejecución en la flauta: durante el año, se prepara un repertorio para luego, en el momento indicado, mostrar el trabajo realizado. En principio, estas actividades no implican necesariamente una baja intensidad en el impacto de las prácticas de enseñanza. Sin embargo, en muchos casos, sigue siendo un indicador del lugar de la música en la escuela. El lugar donde acontece lo que se va evaluar está implícitamente ligado al "éxito" de la performance. La muestra es siempre un espacio para el otro, pero un otro que demanda que la música salga bien en sentido de eficacia y no que sea el resultado de la construcción de la música como un arte en que los estudiantes se vean implicados éticamente en la tarea.

La evaluación se transfigura de destino a lugar intermedio de un aprendizaje continuo. Reconocer el carácter transversal de la evaluación como proceso durante el aprendizaje, es desanudar la idea

de la evaluación como el cierre, como anexo de una secuencia, y en su lugar considerarla como posibilitador de nuevos aprendizajes, como nodos de una red. La evaluación así, es una instancia rizomática del aprendizaje: no hay una jerarquía de la evaluación, sino que ella misma es la que anuda el proceso total de las prácticas de enseñanza.

Este tipo de evaluación se configura como una instancia de incertidumbre, algo que Philip Jackson (1999) se ha ocupado de señalar oportunamente: la clase es un espacio en donde no se puede controlar todo, algo que la evaluación tradicional se ocupa de ocultar al dar una ilusión de que es posible dar cuenta de los aprendizajes en forma transparente. Por el contrario, pensamos en un concepto de **evaluación situada** (Álvarez Méndez, 2012), que lejos de pretender aislar y controlar variables supuestamente ajenas al proceso de aprendizaje, las toma como un todo contextual. ¿Es lo mismo evaluar un proceso en un aula sobrepoblada de estudiantes que con un grupo pequeño? ¿Es lo mismo evaluar ese proceso en una institución que cuenta con un espacio específico para las clases de música o con instrumentos, que en aquella que no los tiene?

Así como no podemos tomar un parcial en donde preguntemos en forma lacónica: "¿qué es el constructivismo?", y esperar una respuesta única por parte del alumno en formato tradicional, si nuestra intención es realizar prácticas docentes constructivistas, no podemos pensar en hacer del aula un espacio de creación y cognición musical activa si no involucramos la dimensión de la evaluación como un espacio democrático de intervención a través del sonido. No es una instancia, un anexo, una preparación, no es solo la canción que se muestra porque sale bien, sino que es la canción en la que los estudiantes han podido "estar de cuerpo presente" en cada sonido, donde en la acción se pone en juego su **identidad sonora narrativa** como forma de estar en el mundo.

La fuerte influencia de corrientes tecnocráticas en la educación en nuestro país, ha tendido a ubicar la evaluación como una herramienta cuantitativa, arrojada en el lugar de comprobación de los aprendizajes adquiridos por los estudiantes. Una herramienta neutra, prácticamente reducida a pruebas y exámenes, que nos indicaría fehacientemente cuánto han aprendido nuestros estudiantes. Por el contrario, la evaluación pensada como espacio democrático de intervención a través del sonido, es netamente cualitativa. En este sentido, la evaluación se piensa como una actividad valorativa que involucra tanto al educador como al estudiante, en la descripción, interpretación y valoración de los distintos aspectos y procesos del saber musical. Si como venimos proponiendo en este libro, la clase música debe ser

significativa de modo que impacte en la subjetividad de los estudiantes, esto, como es lógico, no ocurre de la misma manera en todos los estudiantes.

En palabras de Álvarez Méndez (2012):

> En el momento de la evaluación, además del profesor-evaluador, el sujeto-evaluado tiene algo que decir, y lo *dice* participando directamente del acto de evaluar. Sustraerle esa posibilidad anularía todo intento de actuar desde una actitud cualitativa de cohesione todas las acciones. Solo el constructor puede decirnos lo que construye. Si lo que construye es el *aprendizaje*, el razonamiento también es válido (p. 136).

Lo que se busca desde este posicionamiento es que la evaluación sea formativa y no punitiva o penalizadora y que, sabiendo que todo acto de evaluación es intrínsecamente subjetivo, la coevaluación, la evaluación compartida, que incluso puede involucrar a terceros del grupo que se está evaluando, se realice priorizando la justicia y la ética, antes que la técnica. No es que el método que elijamos para evaluar no sea importante, es más, diremos que ninguna técnica de evaluación es buena o mala en sí misma, lo que intentamos proponer es que a partir de los problemas a evaluar, el docente elija y diseñe el mejor instrumento que considere para obtener la información sobre el proceso, y no que sea el propio instrumento el que le defina qué es lo que puede evaluar. No se trata de elegir la canción *ad hoc* para ver si entendieron altura o pulso, se trata de pensar qué experiencia musical será la más apropiada para que los estudiantes intervengan sonoramente y lleguen a una valoración y emisión de un juicio fundamentado.

Planteamos que la educación praxial en educación musical se fundamenta en la experiencia, esto es, el aula como un espacio de experimentación activa en donde las tareas escolares ponen en juego dispositivos de creación simbólica a través del sonido y su relación con el mundo. Entonces, la implicación grupal, la construcción colectiva del conocimiento crea redes de solidaridad profunda entre los estudiantes en los que las producciones tienen lugar en la colaboración con el Otro; así, los roles en la construcción y la ejecución de un proyecto compartido hacen de la experiencia a evaluar no un producto final, sino el armado de la experiencia grupal de intervención en la actividad. A partir de un proyecto, por ejemplo, los estudiantes clase a clase, individual o grupalmente pueden ir llevando un registro de su avance: ¿qué aprendieron, qué les costó, qué les gustó, qué podrían haber hecho diferente, cómo fueron realizando el proceso? Estas, entre tantas otras preguntas, podrían operar como registro de su proceso, de

modo que al finalizar ese proyecto, el estudiante y/o el grupo, junto con su docente, puedan comparar cómo estaban al inicio y cómo están ahora, al finalizarlo. De esta manera, se favorece la búsqueda de instancias democráticas de producción y el quiebre de la atomización social a la que ha estado atada la evaluación, al mismo tiempo que se quiebra la lógica sedimentada en el ámbito escolar, donde el docente es dueño de la palabra.

Evaluar en un contexto de incertidumbre, en donde la producción final está sujeta a la dinámica que cada grupo haya conformado es poner en escena a la diversidad, a la polisemia propia del arte, en la que frente a una misma consigna o una serie de materiales de lenguaje musical dados como recursos para la realización, se crean instancias singulares que refuerzan la idea de la práctica artística como metáfora, como condensación de sentidos que hacen de los sonidos elaboraciones de la cultura y no una mera instrucción musical de alturas e intensidades.

La diversidad en las producciones musicales, como expresamos insistentemente a lo largo de este libro, son ensayos de la diversidad que habilita la experiencia democrática. Por ello, evaluarlas es proponer un diálogo entre ellas, una interacción grupal en la que está involucrado fuertemente el acto de interpretación tanto por parte del que realiza, como por parte de los que escuchan. Los puntos a destacar y los puntos a profundizar se presentan en ese ejercicio democrático de escuchar lo que el Otro produce, lo que en la identidad de ese grupo se pone en juego con los discursos sonoros que se elaboraron.

Finalizando, aunque suene una verdad de Perogrullo, no está demás decir que no se puede evaluar lo que no se enseñó y esto, obviamente es válido tanto para el aula de música en la escolaridad, como para las instituciones de formación de educadores musicales. Cuántas veces, en los primeros años de formación en dichas instituciones, los estudiantes han fracasado en los exámenes de lenguaje musical, por ejemplo, porque no pudieron cantar los intervalos que su docente ejecutaba en el piano o en la guitarra, de la manera esperada. La pregunta es: ¿en qué instancia previa a la evaluación se les enseñó a cantar? ¿Cuántas veces repetimos con nuestros niños, niñas y adolescentes, aquellas matrices aprendidas desde la vivencia de lo que ha sido nuestro propio proceso de evaluación a lo largo de nuestra formación? Entonces, quizás el primer paso para pensar una evaluación en sintonía con una educación musical praxial, sea desandar las propias experiencias de evaluación a lo largo de toda nuestra escolaridad, que como sitios cómodos y conocidos se nos aparecen a la hora de elaborar propuestas, ahora, desde nuestro rol docente.

13 En 1993, por iniciativa de Terry Gates y Thomas Regelski, se funda el MayDay Group que se consolida como espacio internacional de estudio y discusión, mediante el *open access journal* (una revista académica de acceso libre) *Action, Criticism and Theory for Music Education*, vigente a partir de 2002. MayDay Group. Disponible: <www.maydaygroup.org>.

14 El FLADEM nuclea a grupos de educadores musicales de distintos países de Latinoamérica que buscan investigar, formar y capacitar educadores musicales desde una identidad latinoamericana. FLADEM. Disponible: <www.fladem.org.ar>.

15 Las cursivas son nuestras.

16 2Cellos, *Thunderstruck*. Disponible: <https://www.youtube.com/watch?v=uT3SBzmDxGk>.

17 Traducción propia.

18 Estos tres elementos configuradores de mundos sonoros tienen relación con los aspectos a considerar para el desarrollo de prácticas musicales significativas en la clase, como comentamos en el apartado 6.

9. Investigación en educación musical

Al inicio de este libro tomábamos la pregunta que se hacía Pablo Vicari con respecto a cuáles son los territorios que un educador musical transita como propios. En sus reflexiones, Vicari señalaba el territorio de enseñar, el territorio de la creación y el territorio del pensar como espacios que poseen sus propias representaciones, sus propias lógicas, y que, como dimensiones indispensables de los saberes de un docente crítico, configuran un todo que confluye en el ejercicio profesional del educador musical reflexivo. Esto nos habla, sin duda, de que la docencia es una práctica compleja que articula múltiples dimensiones que operan en simultáneo: históricas, políticas, culturales, filosóficas, pedagógicas, sociales, psicológicas y, desde luego, disciplinares específicas, que se entrecruzan material y simbólicamente en el momento de la praxis profesional.

De tal forma, y en tanto las políticas de formación docente aún vigentes promueven fuertemente la necesidad de profesionalizar la docencia, es necesario construir un profesional de la educación musical que se asiente fuertemente sobre la autorreflexividad, es decir, sobre la capacidad de hacerse preguntas y de buscar aproximarse a sus respuestas sistemática y rigurosamente. Como se desprende de todo lo que hemos planteado a lo largo de los apartados de este libro, ser un profesional de la educación musical requiere, entre otras cosas, abandonar el rol meramente transmisivo del conocimiento para comprender que si bien su rol sustantivo es, efectivamente, la transmisión cultural, es decir, que enseña saberes que él mismo no produce, sí produce un saber sobre la práctica docente, sí produce un saber (consciente o no) sobre la manera de acercar ese objeto de conocimiento a sus estudiantes (Terigi, 2013). Estamos convencidos de que cuando en el desarrollo de prácticas no media la reflexión, y solo se busca garantizar un éxito por el desarrollo de actividades aisladas, que muchas veces se expresan en la necesidad de una actividad para tal o cual fecha patria, su integración en una secuencia didáctica se ve debilitada y así la significatividad de esa actividad particular, pero de todo el proyecto anual, pierde sentido.

Dewey (2008), siempre tan actual, enunciaba que las experiencias presentes son las que nos preparan para las experiencias futuras, haciendo de las primeras el fruto de la exploración central a considerar en la educación, y se preguntaba si valía la pena una acumulación de datos confinados a un futuro siempre distante cuando se produce una

pérdida del deseo de hacer de ese conocimiento algo práctico, lo que equivale para él a "perder el alma".

Por ello, nos parece importante cerrar este trabajo dedicando algunas palabras sobre el desarrollo de un enfoque investigativo en nuestras aulas como característica fundamental para repensar nuestras prácticas docentes y nuestro rol, entendiendo dicho enfoque como la naturalización de la reflexión y el registro sistemático de experiencias y discusiones sobre el arte, sus condiciones de circulación y producción, su epistemología, la estética, la creatividad, y todo aquello que implique poner en juego la trama de significados de los diversos mundos sonoros presentes en una cultura plural, al tiempo que globalizada.

Esto no necesariamente se dirige a quienes decidan profundizar su formación en investigación y lograr así traducir con rigor esas reflexiones en un escrito, en una ponencia para un congreso o en una publicación. Si bien el ejercicio necesario de la escritura de ensayos e investigaciones, todavía es una deuda pendiente en el colectivo de los educadores musicales, en tanto es en la discusión colectiva donde creemos realmente que el conocimiento circula, se debate y crece, nos referimos aquí a la reflexión y registro sistemático de experiencias y discusiones, a una forma de abordar el objeto de conocimiento música y su enseñanza, como aspectos que deben instalarse como inherentes al rol profesional del educador musical.

En este sentido, Alicia Camilloni (2014) señala la enraizada desvinculación operante entre la investigación y la práctica educativas, e insiste en que dentro de la formación de los futuros docentes es necesaria la presencia de marcos teóricos provenientes de la filosofía de la educación que permitan construir durante su formación de grado amplias concepciones ontológicas, epistemológicas y metodológicas respecto de la enseñanza y el aprendizaje de la música, como caso que nos ocupa. Como Souto (2006) dijera, "la formación no puede quedar encerrada en el mundo de lo pedagógico, debe tomar las problemáticas que el mundo contemporáneo plantea, conociéndolas, reconociéndolas, reflexionando acerca de ellas y del impacto que tienen en la identidad de los sujetos" (p. 54).

> En vez de formar profesionales reflexivos que sean capaces de comprender, cuestionar y transformar su práctica, la educación en servicio activo, en su forma dominante actual, tiende fuertemente a estimular el desarrollo de unos docentes que ven su mundo en la perspectiva de unos fines instrumentales que pueden alcanzarse mediante recetas de unas prácticas "probadas y ciertas", legitimadas mediante la experiencia no examinada o unos descubrimientos de

investigación aceptados acríticamente (Sachs, Logan citados en Day, 2006: 146).

Frente a este panorama, los docentes y directivos de la formación de grado necesitan encontrar algo más que una profesión en términos de la racionalidad técnica-instrumental que han ofrecido tradicionalmente los conservatorios u otras instituciones formadoras, como dispositivos pedagógicos dominantes. Desde este lugar, podemos pensar en configurar educaciones musicales que permitan la construcción de mundos sonoros diversos, entendidos estos como el conjunto de experiencias musicales de una persona o grupo social que, articuladas, dan lugar a las múltiples dimensiones de las posibilidades de organización del sonido dentro de un determinado marco de referencia territorial.

Ello nos lleva a reflexionar fuertemente sobre lo que Philippe Meirieu (2016) dijera en torno al deseo: "Educar es aprender a aplazar las pulsiones para construir el deseo. Es permitir que un sujeto emerja al inscribirse en la temporalidad. Es crear las condiciones para que ocurra una auténtica intencionalidad" (p. 80). Si las prácticas docentes, como muchos autores señalan, están caracterizadas por estrategias rutinarias y dogmáticas, desvinculadas de los resultados obtenidos en investigaciones, una gestión que incorpore la dimensión del deseo, que inste a la existencia de equipos de investigación en las instituciones (Camilloni, 2014), puede ser una primera medida a ser considerada por los diferentes actores de los equipos escolares.

Siguiendo esta línea de pensamiento, en la formación de educadores musicales, las prácticas docentes deben siempre relacionar el mundo de la cognición con la dimensión de lo emocional, de modo tal que la formación de una identidad profesional sea activada por el deseo de aprender. La formación docente que se gestiona desde el deseo como aplazamiento de pulsiones y como entrada en lo simbólico de la cultura (Meirieu, 2016), permitiría que los profesores sean partícipes activos en la producción de conocimiento dentro de su área y a partir de su realidad cotidiana. La angustia, ese malestar sobrante, ese Real siempre amenazante queda suspendido por las redes de lo simbólico que hace agujero y deja huella. Desde este lugar, como ya hemos planteado, si una actividad cognitiva está sostenida por la dimensión afectiva, en donde es implicada la satisfacción, es allí donde es posible la existencia de la experiencia estética.

Tomando este enfoque, la organización de la clase se propone desde lo que Donald Schön denominara como prácticum reflexivo: se trata del desarrollo del conocimiento basado en la acción, en donde teoría y

práctica se condicionan mutuamente. Hablamos así, de la investigación-acción, como caso de investigación aplicada que pretende una intervención efectiva sobre el problema en estudio (Rodríguez Sosa, 2005). Reflexión y acción están presentes permanentemente en el desarrollo de las diferentes estrategias metodológicas que se usen. El producto central de este enfoque, no es tanto generar un conocimiento teórico, que también se da, sino un impacto en la realidad territorial concreta de las instituciones.

Pero podemos ir más allá de nuestra aula y pensar en la posibilidad de que nuestras reflexiones se articulen institucionalmente e incluso, interinstitucionalmente o regionalmente. Siguiendo a Meirieu (2016), mediante los proyectos pedagógicos es posible que los sujetos se involucren y creen colectivos de trabajo estructurado para "aprender a habitar al mundo" (p. 201). En la investigación, se buscará que intervengan la mayor cantidad de actores sociales de la institución o de otras instituciones, de manera tal que sean coproductores del conocimiento. Se trata de poner en juego una investigación con vistas a la articulación con un proyecto de gestión educativa que da participación a toda la comunidad. La investigación-acción se configura así como el desarrollo de una investigación de campo que opera como estrategia de gestión educativa y busca estudiar una problemática específica en torno al campo disciplinar, en la que los mismos investigadores-docentes están implicados, no miran desde afuera, están adentro de la situación a observar, y buscan colectivamente mejorar y transformar dicha realidad.

No buscamos, en este apartado, hacer una suerte de manual de metodología de la investigación en educación musical, hecho que excedería ampliamente los límites de este trabajo, buscamos sí, dejar planteada la inquietud y proporcionar algunas herramientas a las que el docente puede apelar para encausar ese torbellino de ideas, de reflexiones, de dudas en torno a su práctica, que muy probablemente lo acompañen en su día a día.

9.1. La fuerza de las narraciones

> La narrativa está presente en todo tiempo, todo lugar y en toda sociedad.
>
> Roland Barthes

En la actualidad, dentro la investigación cualitativa en el campo educativo podemos encontrar un importante número de trabajos que demuestran un interés en construir conocimiento a través de las

narrativas personales, en lo que se ha dado en llamar el giro narrativo. Esto se debe, principalmente, a que un enfoque narrativo hace posible retratar un fenómeno en estudio mediante la experiencia vivida por los sujetos implicados, el relato nos "permite conjuntamente dar significado y comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción" (Bolívar, 2010: 204).

La investigación narrativa constituye "una amalgama de enfoques analíticos interdisciplinarios, diversas perspectivas disciplinarias y métodos tanto tradicionales como innovadores, todos girando en torno a los detalles biográficos tal como los narran quienes los viven" (Chase, 2015: 59). Trabajos provenientes del campo de la psicología, como el de Jerome Bruner, y de la filosofía, como el Paul Ricoeur, han puesto el acento en la construcción del mundo de la vida por parte de los sujetos a través de las narrativas, entendidas como relatos singulares de una experiencia personal desde una dimensión que tiene en cuenta lo emotivo.

Como señala Van Manen (1994), frente al exceso de racionalidad técnica del mundo moderno donde el sujeto está diluido en una trama de tecnologías de poder y disciplinamiento, las narrativas logran recuperar las voces singulares del mundo de la vida cotidiana, al enfocarse en historias donde emergen los deseos, síntomas, intenciones y acciones concretas a ser relatadas para su comprensión. Esto quiere decir que en la investigación narrativa son los puntos de vista, las representaciones, los pensamientos, las voces y las lógicas propias de los sujetos entrevistados que aparecen en los relatos sobre un fenómeno los que se constituyen como el material sobre el cual el investigador desarrolla la interpretación, no porque ello nos lleve a respetar más la autenticidad del narrador, sino porque permite detallar sobre la forma en que los sujetos interpretan la realidad desde una posición subjetiva singular (Chase, 2015).

En la investigación narrativa, entonces, el foco estará en el decir de cada sujeto, en sus maneras de relatar su experiencia, en su forma de construir un discurso a través del cual el investigador despliega una hermenéutica que intenta conocer el sentido y las lógicas singulares de los sujetos, teniendo como referencia el contexto en que un fenómeno se produce:

> La gente comparte sus vidas cotidianamente por medio de relatos e interpreta su pasado en términos de estas historias. Desde este punto de vista, la narrativa es el fenómeno estudiado en la investigación. El estudio de la experiencia como un relato es uno de los modos más relevantes de pensar acerca de la experiencia. La investigación narrativa como metodología implica un punto de vista del fenómeno;

> es decir, es adoptar un particular modo narrativo de la experiencia como fenómeno objeto de estudio (Connelly, Clandinin; 2006: 477).

Tomando a Goodson (1997) la investigación narrativa posee así enormes potencialidades para el estudio de problemáticas que atañen a los sentidos y acciones que los sujetos conjugan en sus relatos durante la formación de profesorado en conexión con el contexto en que se desarrollan y es la compañera ineludible de la investigación-acción, de la que hablamos anteriormente, como enfoque para el aula de música. Se aspira con la investigación acción a un cambio educativo en un plazo de tiempo relativamente corto mediante el mejoramiento de las prácticas docentes (Rodríguez Sosa, 2005).

Asumir como estrategia de investigación el uso de diseños basados en narraciones nos permite explorar el mundo vital de las prácticas docentes tal como sus actores las experimentan; como lo expresa Edith Litwin (2016):

> Docentes y estudiantes, mediante un relato integral, atribuyen a sus intervenciones ciertos significados que son un sustrato central en la investigación. Esto, debido, a que las narraciones no pretenden instalar una verdad de características unívoca, sino porque nos permiten conocer historias más completas, múltiples, potentes y conectadas entre sí, que nos conducen a comprender mejor la compleja realidad educativa (p. 211).

En lo concreto del aula, muchas veces no damos espacio (ni como docentes "nos" damos el espacio) a la narración de experiencias de identidad, a narrar los deseos de aprender música y de enseñar música, así como de aprender para enseñar música. Por ejemplo, escuchar a nuestros estudiantes, con una escucha atenta, escuchar las historias de sus sonidos y las historias con sus sonidos, pedirles que hagan una historia muda a través de música que podrían trabajar desde el Audacity,[19] una historia sonora, que se describan con sonidos mediante un *collage*, entre otras, son algunas estrategias, que pueden hacer posible que el aula se convierta en un lugar para la vivencia. La música se convierte en narración de sujetos en territorios concretos, narraciones donde comunican su mirada del mundo sonoro en relación con la enseñanza, tanto para corroborarlo como para desafiarlo y eso es praxis musical, eso es musicar.

Como hemos venido señalando, las aulas se han convertido en ambientes cada vez más complejos en lo que se refiere a experiencias sonoras, en particular, y socioculturales, en general. Resulta necesario, entonces, repensar las prácticas docentes dentro del área ampliando la escucha; la de los estudiantes, desde luego, es objetivo de la educación

musical ampliar sus horizontes musicales, pero nos referimos sobre todo, a la escucha del docente. En la música, en tanto que práctica discursiva, intervienen negociaciones de sentido entre los diferentes actores implicados en el proceso que requieren de la constitución de educaciones musicales diversas para pensar los mundos sonoros de los estudiantes y esto merece ser escuchado.

Se vuelve imprescindible, entonces, producir nuevos conocimientos sobre los contextos de producción de prácticas de sentido musical en cada espacio en que estas tienen lugar. Atento a las motivaciones de los estudiantes y, por qué no, a la de los mismos educadores musicales, así como a sus identidades en cambio constante, móviles, diversas, ramificadas, singulares, es posible ir en busca de núcleos y experiencias compartidas que condensen rasgos identitarios de la cultura. El arte, la música, con su densidad simbólica, comunica, interpela, dialoga con nuestra historia concreta; enseñar música constructivamente requiere que dialoguemos, que imbriquemos narrativas, que incorporemos una pluralidad de voces al momento de desarrollar nuestras prácticas de intervención profesional. Por ello, sostenemos que hablamos de investigación como una actitud de abordaje del conocimiento que todo educador debe tener naturalizada. Escuchar la diversidad, dar lugar a las narrativas sonoras, es el camino (sinuoso, por cierto), pero necesario para reflexionar sistemáticamente y proponer prácticas comprometidas con la interculturalidad.

Por otra parte, este tipo de participación pedagógica invita a pensar en la construcción de espacios más democráticos mediante redes colectivas de trabajo, en donde podamos hacer un ensayo de una ciudadanía más comprometida y emancipadora en la educación artística. La articulación entre la gestión, las prácticas de enseñanza y la investigación puede encontrar en ese deseo las articulaciones por donde las pulsiones recorren y dejan su huella para retornar.

Por último, vale aclarar que una gestión desde el deseo, en la que la identidades se reconfiguran, en donde las certezas dan paso a la incertidumbre del acontecer, hacen de los actores-narradores personas más vulnerables, pero que por ello están más implicados en los cambios, en la deconstrucciones y reconstrucciones de la práctica.

19 Audacity: programa gratuito que se puede usar para grabación y edición de audio.

A modo de cierre. Estar, estando en la educación musical

> El profesor proporciona más que un saber, aporta un querer, un querer saber, un querer decir, un querer ser.
>
> Paul Ricoeur

A lo largo de estas páginas, nos propusimos pensar juntos y promover algunas reflexiones que inviten a construir una praxis de la educación musical significativa para los complejos espacios que transita la educación actual, en el marco de un proyecto curricular intercultural.

De ninguna manera, pretendimos ser neutros. Siempre las cosas se piensan y se escriben desde algún lugar, y la honestidad intelectual está en clarificar desde dónde se analiza la realidad y ser riguroso con el marco teórico que la sostiene. Eso buscamos hacer todo el tiempo en este libro porque aprendimos, de la mano de Paulo Freire, entre otros, que la naturaleza de la educación es un acto político, con sus limitaciones y sus posibilidades, en tanto siempre se está educando a favor de alguien (Freire, Shor; 2014).

¿A favor de quién o qué asumimos este trabajo? A favor del derecho a la educación musical. A favor de que todos los niños, niñas y jóvenes que transitan por las escuelas tengan el derecho a musicar, a experimentar la música desde las distintas formas que ella propone. Si la música, como práctica social, transporta significados culturales, el ejercicio pleno del derecho de participar de ella, en tanto ciudadanos culturales, consiste en desentrañar esos símbolos para apropiárselos, para recrearlos, para contestarlos, para crear nuevos, para consumirlos, para compartirlos, en definitiva, para poder dialogar críticamente con la diversidad de mundos sonoros que nos rodean. Como planteamos, la ciudadanía cultural es el derecho de crear mundos de sentido en los que habitar, de deconstruir y reconstruir subjetividades en un juego permanente en el que las artes en general y la música particular, ofrecen estrategias para la transformación social en un complejo mundo globalizado que, bajo la impronta neoliberal, insiste en la homogeneidad de gustos, sonidos, formas de producción, circulación y consumos de las músicas.

Como es de esperar, una praxis musical que vaya en esta dirección, exige un rol docente que se comprometa ética y epistemológicamente

con estos sentidos formativos. Por ello, nos propusimos deconstruir la matriz de formación de los educadores musicales; levantar capa por capa aquellos conceptos que forman parte del repertorio de sentidos con que los educadores musicales encaran su tarea diaria y que, muchas veces, están ahí, sedimentados, cristalizados por imposiciones hegemónicas incuestionadas e incuestionables que acompañaron la historia de la educación en general y la educación artística en particular.

> El educador liberador debe estar atento al hecho de que la transformación no es solo una cuestión de métodos y técnicas. Si la educación liberadora fuera solo eso, entonces el problema sería cambiar algunas metodologías tradicionales por otras más modernas. Pero ese no es el punto. La cuestión es el establecimiento de una relación diferente con el conocimiento y con la sociedad (Freire, Shor; 2014*:* 63).

No basta con "modernizar" nuestras estrategias en el aula, se necesita una relación diferente con el conocimiento y la sociedad, dicen Freire y Shor. Para ello y llevado al campo de la música, nos han permitido inferir diversos autores (Bellochio, 2003; Del Ben, 2003; De Sousa Santos, 2010), que en el desarrollo de la práctica profesional del profesor de música no es suficiente saber métodos de educación musical que conducen a la instrucción de los estudiantes en este lenguaje; además, es necesario considerar conocimientos provenientes de la psicología, la sociología, la antropología y de la pedagogía en general y articularlos con los conocimientos disciplinares específicos para poder comprender los nuevos escenarios educativos en los que los sujetos de la enseñanza deben actuar. El objetivo es el desarrollo de prácticas docentes cada vez más reflexivas que consideren la realidad compleja en la que estas tienen lugar. Así, uno de los principales desafíos para el desarrollo de prácticas docentes significativas necesitan estar de la mano de una atenta observación de los cambios en los contextos socioculturales, dado que los cambios en los mundos sonoros de los sujetos están asociados con los que se producen en otros campos del conocimiento y de la sociedad.

> Los educadores musicales necesitan de herramientas conceptuales para comprender su entorno laboral, y así saber tomar unas decisiones adecuadas y eficaces en beneficio de sus alumnos; unas formas de pensar que tengan en cuenta no solo el espacio del inmediato del aula o el estudio en el que trabajan los profesores de música, sino también el conocimiento más amplio de los discursos que afectan a la música en la educación, y a la música en la sociedad en general (Lines, 2009: 15).

Es interesante reparar en que, aún con dificultades, avances y retrocesos, y sin perder de vista que todavía es un desafío por lograr, la pelota ha empezado a rodar y los diseños curriculares vigentes hasta el momento, como elementos discursivos de las políticas educativas, han buscado promover un perfil del educador musical que vaya en este sentido.

Como ejemplo de ello, podemos recuperar dos documentos curriculares: Buenos Aires y Córdoba; el diseño curricular para la formación docente de la provincia de Buenos Aires enuncia lo siguiente:

> Un profesor de música en la escuela tiene que poseer una actitud participativa dentro del sistema educativo, estar abierto a la investigación, con un sentido de la responsabilidad en el ejercicio de la docencia, capacitado para planificar los saberes a enseñar y para gestionar su aprendizaje por parte de los alumnos, reflexionando tanto en la acción como acerca de la acción. Pero también necesita poder analizar, improvisar, componer, arreglar, cantar y ejecutar fluidamente diferentes músicas, a partir de un sólido dominio técnico y un conocimiento profundo del lenguaje musical que le permite además articular producciones conjuntas con otros lenguajes artísticos (DGCyE, 2011: 17).

De la misma manera, en el de la provincia de Córdoba encontramos lo siguiente:

> Se propone una formación de docentes que abra espacios para investigar, para cuestionar y debatir el sentido de la práctica como espacio del aprender y del enseñar arte, en la que los docentes formadores sostengan una actitud vigilante de su propia coherencia entre el decir y el hacer. La experiencia de formación docente y artística, en tanto praxis de reflexión y acción, es una apuesta al fortalecimiento de los vínculos entre los sujetos, los conocimientos y las dinámicas institucionales transformadoras (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2015: 17).

Como hemos dicho en los primeros apartados de este libro, el currículum, en tanto síntesis cultural, busca hacer valer significados producto de pugnas históricas entre distintos sectores. Frente a modelos formativos de la educación musical centrados más en una consagración y, por ende, jerarquización de algunas músicas sobre otras, de prácticas fragmentadas, descontextualizadas, formalistas, fuertemente sedimentadas en las prácticas de muchos educadores musicales, se propone otro perfil: un perfil profesional crítico, reflexivo y transformador. Esto es auspicioso, sin duda; pero también hemos mostrado que en tanto se trata de una pugna por hacer valer

significados, los términos se cargan de sentidos, se definen y redefinen permanentemente. Los sentidos compartidos por una sociedad en un momento histórico determinado, no son unívocos, son precarios, inestables, producto de luchas por su sentido, por ello es que decidimos tomar algunas categorías que circulan cotidianamente en nuestros discursos de educadores progresistas, liberadores, que pretendemos ser y desarmarlos, explorarlos, buscando encontrar cómo anudarlos a una idea de justicia curricular: ¿qué significa defender la diversidad en el aula?, ¿cómo se traduce en el aula una educación intercultural?, ¿qué es la música?, ¿hay música o músicas?, ¿cuál es su valor epistemológico?, ¿qué sentido tiene defender categorizaciones y jerarquizaciones musicales?, ¿qué significa generar prácticas significativas... significativas para quién?, ¿qué es una educación musical de calidad?, ¿cómo evaluamos en música?, ¿qué significa estar abiertos a la investigación?...

Elegimos estas preguntas para guiar nuestro trabajo, sabiendo que no se agotan allí, pero ponen a circular significados fundamentales que formarán parte de la caja de herramientas identitarias, como dijimos, de nuestros estudiantes. En ella, nuestros chicos encontrarán discursos, con sus clasificaciones disponibles para sentirse interpelados por ellas o no, para clasificar a los demás, para hallarse como parte de un colectivo o fuera de él. Una educación inclusiva no se reduce a un amontonamiento de estudiantes en un aula; incluirse no es simplemente estar; y es responsabilidad nuestra, como educadores, que esos niños, niñas y jóvenes, que en el ejercicio pleno de su derecho a la educación, están en las aulas, estén estando. Estén apropiándose de herramientas que les permitan emancipar su subjetividad, imaginando órdenes simbólicos alternativos (Cullen, 2016) donde dejar su huella, estando.

La necesidad de un pensamiento complejo cobra, entonces, especial valor para la escucha de la diversidad. Reconocer que la educación artística posee una vocación de transformación del conocimiento requiere sustentar su acción en un paradigma que atienda a la dialéctica del orden y del caos en pos de generar organización. A su vez, nos permitirá abandonar el debate educación para o por el arte, para la reunión de estas visiones antagónicas aunque complementarias. Nuestra época necesita de esta vía media: nuestra época necesita del diálogo y la confluencia de diferentes miradas sin que una prime sobre la otra. La complejidad es una incursión intelectual cuyo camino implica un desafío: nos reclama abandonar la mirada simplista por una que involucre al sujeto como motor de cambio de una realidad que nos constituye y que constituimos.

Como resalta Belinche, uno de los requisitos para pensar una educación musical pluralista reside en la comprensión de los fenómenos contemporáneos:

> Comprender lo contemporáneo es clave para resolver la tensión entre una educación artística concebida para la obra clásica única e irrepetible y la masividad de la industria cultural. La resolución teórica de estos temas determinará el sesgo de los perfiles profesionales (Belinche, 2011: 228).

Una educación musical promotora de la interculturalidad debe necesariamente favorecer la intersubjetividad como una forma de trascender los mundos privados y generar un espacio común entre docentes-estudiantes y entre estudiantes-estudiantes. Vista de esta manera, la intersubjetividad se asume como una situación de intercambio de funciones, en una dinámica dialógica que intersecta los mundos de los hablantes y permite una comprensión más profunda del fenómeno en estudio. La otredad es la base de toda la existencia y el cuerpo es mediador en el proceso de intercambios entre lo exterior y lo interior. Por ello, resaltamos, entonces, la necesidad de incorporar en forma sostenida, actividades en las que el cuerpo en la interacción con otros sea puesto como mediador para el aprendizaje. El cuerpo es el lugar de la experiencia, es desde donde articulamos con otras subjetividades, y la música encuentra en el cuerpo un mediador para el acceso y la comprensión al lenguaje musical, de manera que es fundamental en la producción de significados musicales (Merleau-Ponty, 1986; Pelinski, 1981).

Cerramos así este trabajo, dando lugar, como prometimos, a una segunda parte, breve, con sugerencias de intervenciones pedagógico-didácticas. Son sugerencias, propuestas posibles de ser llevadas al aula, que cada educador musical deberá enriquecer, adaptar a sus contextos y posibilidades.

Segunda parte

Intervenciones pedagógico-musicales

En la primera parte de nuestro trabajo, de corte teórico, buscamos poner en tensión algunas categorías que forman parte de nuestro marco interpretativo de la enseñanza de la música; categorías que actúan como andamios desde donde pensamos nuestra acción en el aula y elaboramos nuestras propuestas de intervención pedagógica, que a su vez se retroalimentan (o debieran hacerlo) con la complejidad de las propias prácticas situadas. En este sentido, queremos enfatizar la idea planteada al iniciar este libro, acerca de que la dimensión didáctico-áulica (De Alba, 1995) es solo eso: una de las tantas dimensiones que involucran el currículum definido como síntesis cultural y, por ello, los educadores tenemos la enorme responsabilidad de actuar como mediadores entre nuestras intenciones educativas, el contenido que se enseña y las particularidades y necesidades del grupo concreto con el que estamos trabajando en los contextos reales de nuestra profesión (Davini, 2008; Zabalza, 2011). Por ello, el rol que debemos asumir como educadores musicales no es el de instructor, sino el de facilitador, poniendo nuestros saberes al servicio de las inquietudes de los grupos y a disposición de ellos, de manera de que sirvan para guiarlos, ayudarlos a organizar y a ganar confianza en las decisiones que se toman en los procesos creativos.

Desde este marco, lo que presentamos a continuación son algunas propuestas de secuencias didácticas, no para ser aplicadas a modo de recetas garantes del éxito pedagógico, sino, muy por el contrario, para que actúen de modelos que necesariamente deben ser reinterpretados en referencia a los contextos concretos de los lectores, sus necesidades y posibilidades. Como dijimos al iniciar este libro, la mayoría de ellas están orientadas a la educación secundaria, porque consideramos que es el nivel de la escolaridad que, al menos en nuestro país, cuenta con menor aporte bibliográfico. De todas maneras, se verá que los niveles educativos o modalidades para los cuales cada una de estas propuestas fueron pensadas y puestas en práctica, aparecen bajo la leyenda: "Destinatarios sugeridos"; esto implica que lo que se espera es, justamente, una mirada flexible por parte del lector, que le permita modificarlas, adaptarlas y enriquecerlas a la luz de su experiencia, de las dinámicas grupales de sus estudiantes, de las condiciones materiales de su contexto laboral, entre otras cuestiones, es decir, en definitiva, a la luz de sus prácticas situadas. Por ello, procuramos que quede claro cuál era la intencionalidad de la propuesta, qué

buscábamos trabajar con los estudiantes y para qué, y así facilitar la posibilidad de imaginarla en otros escenarios, con otros fines y para otros saberes. No son propuestas exhaustivas que abarcan todos los saberes propuestos en el currículum, sino que hemos buscado proponer intervenciones pedagógicas que se vinculen con los tópicos trabajados en la primera parte del libro.

Todas las propuestas que presentamos fueron puestas en práctica en escuelas públicas del conurbano bonaerense. Todas ellas con gran diversidad sociocultural. Algunas de ellas con mejores condiciones materiales para la enseñanza de la música y otras no tanto; algunas con aulas con gran cantidad de estudiantes y otras no tanto; algunas con estudiantes muy interesados en aprender y otros no tanto. Estas son las condiciones reales de nuestra realidad laboral, pero condiciones, al fin, que funcionaron como desafío para generar situaciones de aprendizaje que resultaran significativas y les permitieran ejercer plenamente su derecho a la educación artística. En el caso de las fotografías que acompañan algunas de las propuestas, se verá que quienes aparecen son estudiantes de profesorado de música o educadores musicales en instancia de capacitación, dado que fueron reproducidas en estos ámbitos para su apropiación y reflexión, y que hemos preferido preservar la identidad de los menores.

Por último, Argentina, como hemos mencionado, es una república federal en la que cada provincia que la constituye elabora su propio diseño curricular tomando como punto de partida los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP), elaborados concertadamente por el Consejo Federal de Educación. Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios constituyen, así, una base de saberes claves, relevantes y significativos comunes a todo el sistema educativo argentino, por lo que hemos decidido basarnos en ellos como elemento orientativo para señalar qué saberes buscábamos enseñar con las distintas situaciones de aprendizaje diseñadas.

Autobiografía musical

Introducción

La música forma parte de nuestras tramas identitarias (Carabetta, 2008, 2014), de manera que es un elemento interesante para conocer el contexto de escucha de cada uno, su historia musical y escuchar la diversidad comparando lo que hay de común y de diferente en el conjunto del grupo. Como dice Mendívil (2016), nuestros gustos musicales hablan menos de la música que de nosotros mismos.

Destinatarios sugeridos: nivel secundario.

NAP:20 el análisis de las producciones musicales abordadas en relación con sus culturas de pertenencia.

El conocimiento sobre las formas de circulación y difusión de la música en los medios masivos de comunicación a partir de diferentes enfoques: ideológico, económico, cultural, social, entre otros.

Materiales/recursos: programa Audacity.

Descripción

Se solicitará a cada uno de los estudiantes que realicen una autobiografía musical, seleccionando músicas que hayan sido significativas en distintos períodos de su vida.

Se propondrá que, utilizando un programa como el Audacity, realicen una compilación, de no más de 10 minutos, de los 5 a 10 temas musicales más significativos a lo largo de su vida (infancia temprana, el jardín de infantes, la primaria, su primer amor, su primer recital, el recuerdo de su abuelo, etc.). Se recomienda insistir en que los temas musicales elegidos tienen que abarcar desde los recuerdos más tempranos hasta los actuales.

Es deseable que el docente también haga previamente su biografía y la comparta al momento de proponer la consigna, de modo que los estudiantes tengan un ejemplo, además de involucrarse en la tarea y crear un clima de trabajo que anime a los demás a exponer su historia musical con la confianza de no ser juzgados.

Las biografías musicales se compartirán al resto del grupo, explicando por qué se seleccionó cada tema, qué tienen de significativo, qué es lo que gusta o no de él. Si el grupo es muy numeroso, podrá solicitarse que solo algunos muestren su trabajo al

resto y se entablará un diálogo buscando similitudes y diferencias con los demás, enfatizando cómo la música, en tanto hecho social, nos interpela desde lugares muy diversos.

Es imprescindible acordar con el grupo la necesidad de la escucha atenta y respetuosa por parte de todos.

¿Y después qué?

A partir de las biografías musicales, pueden promoverse trabajos grupales, por ejemplo, por etapas biográficas: canciones de cuna; música infantil, música preadolescente, etc., analizando el peso de los medios masivos de comunicación en nuestras escuchas.

Otra forma de agrupamiento puede ser por género y estilo, analizando ritmos, estructuras, instrumentaciones características de los mismos.

En grupos pueden realizar una entrevista musical a otras personas de su entorno más o menos cercano: un hermano menor, sus abuelos, un amigo que nació en otro país, un docente de la escuela, etcétera.

Pueden tomarse distintas versiones de un mismo tema que haya aparecido y analizarlo reflexionando sobre las diferencias entre versiones, señalando la interpretación como vehículo de comunicación musical (Burnard, Murphy; 2017).

Con ayuda del Cmap,[21] pueden elaborarse mapas de los géneros musicales más sobresalientes de las biografías realizadas y cómo estos se vinculan con las escuchas personales que referimos, relacionando los nombres de los estudiantes con los géneros, viendo qué aspectos compartimos y cuáles son singulares.

A partir del análisis de la estructura de algún tema musical, puede instarse a realizar un acompañamiento instrumental o con percusión corporal, o a improvisar sobre él con la voz.

Foto: Julián Fraga

¿Qué podemos aprender?

En primer lugar, este trabajo es un interesante punto de partida para el educador en tanto le permite tener una aproximación al capital musical con que cuentan los estudiantes, a modo de evaluación diagnóstica, y, a partir de allí, planificar los **enganches** (ver apartado 6 de este libro) para dotar de significatividad las actividades musicales que proponga. De allí que sea importante que el docente tenga una actitud de escucha atenta y respetuosa para con sus estudiantes, fundamental para promover un diálogo musical diverso. El hecho de proponer que sea el docente quien realice primero su biografía musical, busca generar transferencia afectiva con el grupo, mostrando los sonidos que lo fueron constituyendo. Es importante que el docente no haga esa selección musical pensando en un criterio de "excelencia" de las músicas que muestra a sus estudiantes; sino que el criterio esté puesto en lo diverso y multideterminado de la construcción de nuestros gustos pasados y actuales.

Las biografías musicales permiten reflexionar sobre las identidades personales y culturales como procesos en permanente construcción. En esta dinámica, es importante que los estudiantes puedan reconocer que la mayoría de nosotros no volvería a escuchar algunas músicas que pasaron por nuestras vidas, aunque en su momento nos pareció que no había nada más que pudiera superarlo. Esto da cuenta de la permanente negociación de sentidos que establecemos con las músicas, mostrando los marcos socioculturales que las condicionan y que se ponen en juego a la hora de sentirnos interpelados por distintas músicas a lo largo de nuestra vida; así también deja al descubierto que la mayoría de nosotros es interpelado por muchas músicas y muy diversas al mismo tiempo. Además, facilita la discusión sobre la

jerarquización musical que establecen nuestros gustos, para poder pensar qué elementos musicales y no musicales se entrecruzan cuando jerarquizamos músicas y músicos. Otro tema interesante para reflexionar con los estudiantes, a partir de estas biografías, es acerca de los cambios en los modos de escucha producidos por las nuevas tecnologías en tiempos de globalización, el impacto de las industrias culturales y las hibridaciones musicales como tensión entre la homogeneización sonora y la negociación con la diferencia.

Escuchando lo que escuchamos

Introducción

El consumo de la música transporta significados, es decir, en tanto práctica social está atravesada por valores simbólicos más o menos explicitados, de manera que las músicas que elegimos para nuestro consumo hablan todo el tiempo de nuestras biografías personales y sociales.

Destinatarios sugeridos: nivel secundario.

NAP: el entendimiento sobre los usos y consumos culturales que los jóvenes hacen de la música en la actualidad.

Materiales/recursos: encuesta (ver más abajo).

Descripción

Se propone que los estudiantes contesten la encuesta sugerida y que, con ayuda del docente, procesen las respuestas y las analicen. La encuesta puede digitalizarse usando los formularios que ofrece Google a través del Drive. A partir de los resultados recopilados, se pueden hacer gráficos estadísticos para ilustrarlos.

Los resultados finales pueden ser presentados en PowerPoint o Prezi como informe final de la investigación sobre consumos culturales.

La misma encuesta puede ser realizada a familiares (padres, abuelos, tíos, hermanos menores, etc.), a fin de comparar datos entre distintos grupos de edades, o a otros cursos en la escuela.

Encuesta

EDAD: CURSO:

[image][image] ¿Cuánto usás cada uno de estos medios para escuchar música? (Marcar solo una X al lado de cada opción).

	Mucho	Poco	Nada
Internet (YouTube / Spotify / etc.)			
Guardada previamente (computadora / tablet / celular / etc.)			
CD/DVD (original)			
CD/DVD (no oficial)			
Televisión por cable (Programas de TV / MTV / Much Music / Disney / etc.)			
Televisión por aire (programas de TV)			
Radio (FM /AM)			

[image][image] ¿Cuáles de estos estilos musicales escuchás? (Marcar solo una X al lado de cada opción).

	Mucho	Poco	Nada
Música clásica			
Rock en español			
Rock en inglés			
Pop en español			
Pop en inglés			
Reggaetón			
Heavy metal			
Electrónica			
Folklore argentino			
Tango			
Música de series o animé/comedia musical/películas/actores que cantan			
Bachata / latina bailable			
Melódico / cantautor			
Rap / hip hop			
Videojuegos / youtubers			
Otros			

Si elegiste otros aclara a continuación el/los género/s:

[image][image] ¿Con quién empezaste a escuchar música?
(Marcar solo una opción).

- Personas mucho más mayores (abuelos / padres / tíos / profesores / maestras).
- Personas un poco mayores (hermanos / primos / amigos más grandes).
- Personas de tu edad (compañeros / amigos).

- Solo.

[image] ¿Con quién empezaste a escuchar **la música que te gusta hoy**? (Marcar dos opciones).
- Personas mucho más mayores (abuelos / padres / tíos / profesores / maestras).
- Personas un poco mayores (hermanos / primos / amigos más grandes).
- Personas de tu edad (compañeros / amigos).
- Solo.

[image] ¿Quiénes te presentan generalmente en la **música nueva**? (Marcar dos opciones).
- Personas mucho más mayores (abuelos / padres / tíos / profesores / maestras).
- Personas un poco mayores (hermanos / primos /amigos más grandes).
- Personas de tu edad (compañeros / amigos).
- Solo.

[image] ¿Comprás artículos relacionados a la música que escuchás, por ejemplo ropa, mochilas, revistas, accesorios, etcétera?
- Muchos.
- Bastantes.
- Algunos.
- Pocos.
- Nada.

[image] ¿Pudiste asistir a un espectáculo **en vivo** de la música que te gusta?
- Sí.
- No.
- Es imposible (ya no se presenta en vivo).

[image] ¿La música que te gusta hace que quieras aprender algo relacionado con ella?
- No, solo la escucho.
- Sí, otro idioma.
- Si, un instrumento o canto.
- Sí, quiero leer libros o investigar sobre la temática de sus letras.
- Sí, actuar o bailar.
- Sí, otra actividad (escribir cuál):

¿Qué podemos aprender?

La encuesta nos permite como docentes, al igual que la autobiografía musical, conocer los intereses musicales de nuestros estudiantes y los medios con que cuentan para acceder a estos, obteniendo un mapeo de las músicas poco escuchadas por ellos o desconocidas.

A partir del análisis de las respuestas, podemos reflexionar con el grupo acerca de sus consumos musicales, de la poca o mucha influencia de los medios de comunicación y la tecnología en estos consumos, y su impacto en distintos grupos de edad; se puede pensar la relación entre gustos musicales y consumos, y cómo en ellos interviene el entorno cercano y los medios de comunicación. Es interesante indagar sobre las categorizaciones que utilizan para hablar de músicas y oyentes que escuchan ciertas músicas, analizando los componentes que intervienen en la producción y recepción musical. Siguiendo esta línea, podemos discutir con los jóvenes acerca de la democratización y la masificación de los consumos musicales, el vínculo de los *majors* (discográficas) y las plataformas virtuales como SoundCloud, Spotify, YouTube, por ejemplo, en estos procesos. Todas estas discusiones pueden formar parte de trabajos escritos u orales propuestos que permitan evaluar procesos de búsqueda de información, capacidad de análisis y de argumentación de posiciones propias, por ejemplo.

20 Los NAP de nivel secundario pueden encontrarse en Educar, Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación: <https://www.educ.ar/recursos/110573/nap-educacion-artistica>.

21 Cmap: programa que sirve como herramienta para confeccionar mapas conceptuales.

Ninguna banda en banda

Tomando como referencia la película *Escuela de rock*[22] cuyo principal personaje es el profesor Dewey Finn (nótese que lleva por nombre el apellido del gran John Dewey, uno de los pioneros del aprendizaje por experiencia) plantearse la idea de la banda de o las bandas de la escuela como un proyecto institucional es la oportunidad de realizar un proceso de aprendizaje musical completo y complejo en la que se ven involucrados diferentes actores para conformar un hecho musical. Por ello, plantearemos a continuación una serie de propuestas relacionadas con los distintos roles involucrados en este musicar, que pueden ser trabajadas secuenciadamente o no, según las características y posibilidades de cada grupo.

Introducción

En los tiempos actuales, sabemos de la importancia de la difusión de las propuestas musicales para facilitar el encuentro con el público. Una buena difusión de una banda implica conocer sus decisiones compositivas, sus formas de crear, sus necesidades estéticas, a qué público se dirige, qué espacios son los más apropiados para llegar a ese público, entre otras cuestiones.

Destinatarios sugeridos: nivel secundario.

NAP: la comprensión y valoración de la producción artística como fenómeno situado en un contexto temporal, político, económico, social y cultural.

La reflexión crítica sobre las estrategias de difusión y promoción que utilizan los músicos locales.

Materiales/recursos: Audacity o programa similar y redes sociales.

Descripción

Los estudiantes, divididos en grupos, deben elegir una banda que sea representativa de cada grupo, que puede surgir de la encuesta realizada previamente o, incluso, indagar si hay estudiantes en la escuela o familiares que posean bandas, lo que se convertiría en una buena oportunidad trabajar sobre un caso cercano.

En primer lugar, deben recabar toda la información necesaria para conocer esa banda: quiénes son, cómo surgieron, qué música hacen,

qué características tiene ese género, qué es lo distintivo en esta banda particular, cuáles son sus influencias; en caso de que la tengan, cuál es su discografía, qué propuestas estéticas fueron haciendo en cada disco, dónde tocan, cuál es su público; si las hay, de qué tratan sus letras, por ejemplo. Esta información puede ser organizada en una carpeta digitalizada que combine texto y audios.

Se les solicitará que, con el Audacity o programa similar o realizando una grabación con aplicaciones de los teléfonos celulares, realicen un *track* (pista) de promoción/difusión de no más de dos o tres minutos que reúna fragmentos de temas de la banda, que sean significativos a la hora de caracterizar la música que hacen, que pondrán en común con el resto de sus compañeros de clase, argumentando posteriormente la toma de decisiones.

Se pueden utilizar las herramientas de las redes sociales y de las plataformas de difusión de video y música: pueden hacer un canal de YouTube, un Twitter, un página de Facebook, un perfil en Spotify, una página en internet, entre otras herramientas.

¿Qué podemos aprender?

Esta actividad, fundamentalmente, involucra la búsqueda de información, la escucha atenta, la toma de decisiones estéticas y la capacidad argumentativa de las decisiones asumidas. De tal manera que cuanto más atenta sea la escucha de los estudiantes, pudiendo percibir los ritmos característicos de ese género y cómo son utilizados por esa banda en particular, cómo esa banda organiza el discurso sonoro, la instrumentación o los recursos expresivos de la voz, la textura de sus temas, etc., más rico será el análisis y más elementos aportarán a sus argumentos, reflejados en la pertinencia del *track* elaborado. Desde luego que el docente debe tomar parte activa en el trabajo, enseñando a escuchar, de manera que debe facilitar elementos que sirvan a todos los grupos (como por ejemplo una guía de análisis) y orientar a cada grupo en particular. Al momento de evaluar este trabajo, la valoración no será sobre los criterios estéticos que adopte la banda, los cuales hacen a la seña característica de su estilo, sino sobre la capacidad del grupo para detectar fundadamente los elementos sonoros involucrados, los de la producción y del contexto que caracterizan a esa banda para realizar el *track* de difusión.

22 Stagno, L. "La autoridad cultural del enseñante. Acerca de la película Escuela de rock", en *El Monitor*, Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación. Disponible: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro13/resena.htm>.

Videoclip

Introducción

La realización de un videoclip, requiere de un gran proceso de abstracción del evento musical, que permita una sincronía entre lo sonoro y lo visual, como aspectos de un mismo proceso. Los trabajos que han desarrollado artistas como Oskar Fischinger[23] y Norman McLaren,[24] que podemos denominar *visual music*,[25] realizan un estudio pormenorizado de la congruencia entre los estímulos visuales y sonoros.

Destinatarios sugeridos: nivel secundario.

NAP: la reflexión crítica sobre las estrategias de difusión y promoción que utilizan los músicos locales.

La comprensión y valoración de la producción artística como fenómeno situado en un contexto temporal, político, económico, social y cultural.

Materiales/recursos: programa MonkeyJam.

Descripción

Se propondrá que en grupos, elijan un tema de su banda favorita y realicen un videoclip.

Este video podrá involucrar la filmación de una coreografía o performance realizada por los mismos alumnos, o la proyección de imágenes, la combinación de ambas o cualquier recurso estético visual que acompañe la audición del tema.

El docente guiará y acompañará las decisiones estéticas asumidas por el grupo, prestando especial atención a la congruencia visual y sonora, que denota la confluencia perceptual entre imagen y sonido.

El videoclip puede realizarse con la técnica de animación *stop motion*, que permite fotografiar objetos fijos y realizar una animación mediante el editor de video. Un programa muy útil para realizar animación cuadro por cuadro es el MonkeyJam que, además, es de código libre.

¿Y después qué?

Una vez que se practicó la congruencia entre imagen y sonido, es posible aplicar este conocimiento para una canción de creación grupal

que identifique al curso. Entre todos los estudiantes junto con el docente, pueden hacer la canción del curso junto con un videoclip. Queda como un recuerdo de lo significativo de la experiencia de la música por las vidas de los estudiantes.

¿Qué podemos aprender?

La realización de un videoclip, posibilita poner en concurrencia patrones del ritmo musical y las diferentes rítmicas visuales, la organización del discurso musical (introducción, nudo, desenlace, tensión, reposo, forma, texturas, etc.). Este modelo de procesamiento de la información estudia la integración multisensorial de imágenes y música cuya congruencia permite una comprensión más profunda de la percepción sonora (Malbrán, 2010: 50). Implica un alineamiento temporal desde el punto de vista de la sintaxis de eventos coincidentes de la música y la imagen que, dada la saliencia perceptiva, realza la experiencia emocional del espectador (Malbrán, García Malbrán, Ramallo, 2013; Malbrán, 2010).

23 *An optical poem* de 1938 es una obra de clásica dentro de la producción de Fischinger. Disponible: <https://www.youtube.com/watch?v=they7m6YePo>.

24 *Dots*, de 1940, de Norman McLaren. Disponible: <https://www.youtube.com/watch?v=E3-vsKwQ0Cg>. Otro ejemplo posible para ser usado es *Synchromy*. Disponible: <https://www.youtube.com/watch?v=UmSzc8mBJCM>.

25 Recomendamos el canal de YouTube del usuario Smalin, con diferentes animaciones musicales. Disponible: <https://www.youtube.com/channel/UC2zb5cQbLabj3U9l3tke1pg >.

Periodistas especializados en música

Introducción

Hay tantas experiencias musicales como formas de ser y estar en el mundo. Frente a la tendencia naturalizada de establecer fronteras entre músicas legítimas y músicas ilegítimas, buscamos estimular la escucha diversa y la reflexión sobre la multiplicidad de dimensiones que condicionan nuestra escucha, llevándonos a establecer jerarquías y categorizaciones frente a ella.

Destinatarios sugeridos: nivel secundario.

NAP: el análisis de las producciones musicales abordadas en relación con sus culturas de pertenencia.

La reflexión, tendiendo a la igualdad de oportunidades para todos y todas, sobre actitudes discriminatorias y estigmatizadoras vinculadas a la realización musical en relación con: la discriminación por los gustos musicales; las formas de habla y de canto; las formas de ejecución según las culturas de procedencia.

Materiales/recursos: guía de análisis de canciones (ver más abajo).

Descripción

Esta propuesta puede iniciarse a partir de una encuesta o biografía musical desde donde se puedan derivar, en esta instancia, músicas poco habituales en la escucha de los estudiantes. Es importante que el docente tenga una mirada amplia sobre las músicas no escuchadas habitualmente, para evitar caer en lugares comunes.

Se colocan en una bolsa papelitos con diversos géneros/estilos no escuchados habitualmente por los estudiantes (y, por qué no, por el docente). En pequeños grupos, se saca un papel de la bolsa y el azar determinará de qué música se tienen que ocupar.

La propuesta es que los estudiantes busquen un tema de ese género/estilo, recaben información sobre él y realicen una suerte de crítica musical escrita, teniendo como guía las siguientes preguntas:

¿Qué escucharon? ¿Quién es el intérprete y compositor? ¿De dónde es? ¿La música tiene un ritmo reconocible? ¿Qué instrumentos hay, qué efectos tratan de crear? ¿Cómo es la estructura del tema: hay partes que se repiten, hay sorpresa? ¿Se imaginaron un concierto de esa música? ¿A quién iría dirigido? ¿Se podría bailar? ¿En qué

situación usarían esa música? ¿Hay un instrumento que lidere y otros que lo sigan? ¿Les gustó, no les gustó? ¿Por qué?

Cada grupo compartirá su informe con el grupo clase, acompañándolo con un breve audio de uno o dos temas o fragmentos representativos.

Se espera que los audios de todos los grupos formen parte de un banco digital de músicas.

¿Y después qué?

Posteriormente, se pueden buscar distintas versiones de un mismo tema sobre el que, en principio, se pedirá una valoración acerca de cuál gustó más, para luego profundizar en las argumentaciones que sustentan ese gusto y el análisis de las versiones en relación con contextos socioculturales. Podemos tomar una canción y desarmarla probando qué pasa cuando variamos la forma original. Se pueden escuchar diferentes versiones de una misma canción para comparar el criterio formal que se usó para cada una. Además, se puede pensar qué otros aspectos del material musical cambiaron de una versión a otra. Para ello, el cuadro propuesto debajo puede servir como referencia.

Según las características y posibilidades del grupo, puede tomarse alguna canción elegida por los estudiantes bajo la guía del docente, que estará atento a la complejidad de la canción, para realizar una versión propia. Por ejemplo, para versionar la canción, se puede probar cambiando el género con el propósito de estudiar los elementos sintácticos propios que caracterizan a un género y que lo hacen distinguible de otros. Con esto, probamos en la práctica aquello que es imprescindible para identificar un género.

¿Qué podemos aprender?

Proponer la escucha de músicas no habituales en nuestros repertorios, ayudados por una guía, obliga a poner en suspenso por un momento los valores y prejuicios que condicionan nuestra escucha, para concentrar la atención en la organización de las ideas sonoras de la propuesta. En este sentido, la identificación de los materiales sonoros, los procesos y estrategias compositivas utilizadas, la intencionalidad comunicativa son algunos de los elementos que promueven la legitimidad epistemológica de los diversos temas escuchados, buscando apartarse de canonizaciones universales. De tal manera que no se espera necesariamente cambiar de gustos musicales,

sino la argumentación que consolide los propios, y el respeto y valoración de los ajenos.

Guía de análisis de canciones

A continuación, dejamos el cuadro resumen, como un posible modelo para la guía de análisis de una canción. Lo hacemos con un ejemplo: la zamba *Agitando pañuelos* de los Hermanos Ábalos en la versión del Dúo Coplanacu.

Estudiante:				
Canción	*Agitando pañuelos*			
Primera parte				
Forma	introducción	A	A	B
Instrumentación				
Textura		homofonía	homofonía	homofonía
Duración				
Segunda parte				
Forma	introducción	A	A	B
Instrumentación	aparece un piano			
Textura		homofonía	contrapunto	homofonía
Duración				
Datos generales de la canción				
Banda o solista	Dúo Coplanacu			
Miembros de la banda	Roberto Cantos y Julio Paz			
Compositor	Hermanos Ábalos			
Álbum	*Paisaje*			
Año	1997			
Productor				
Género	folklore argentino, zamba			
Enlace a YouTube	<https://www.youtube.com/watch?v=FwGzy7_20u0>			
Otras versiones (de corresponder, colocar enlace)				

El análisis de la canción requiere considerarla en su complejidad como un entramado textual (González, 2013) en el que intervienen diferentes dimensiones. Por ejemplo, si consideramos trabajar una canción como *Muchacha ojos de papel*, además del cuadro de análisis anteriormente propuesto, es posible considerar lo que se escribió sobre la canción. Spinetta escribió un texto llamado "Desintegración abstracta de la defoliación" en donde hace un análisis de la letra de esta canción. Además, hay otros libros que han tratado la letra de la canción. Podemos considerar también la emisión del programa *Cómo hice* de Canal Encuentro dedicada a esta canción, en la cual su conductor Emilio del Guercio –uno de los integrantes de Almendra–

conversa con Spinetta sobre su génesis, así como también aparecen discursos sobre la recepción de esta canción en el público y su influencia sobre otros artistas.

El DJ

Introducción

En tanto construcción social situada y en tanto praxis, las personas dan valor a las músicas en el cruce de los valores y necesidades erigidos por una sociedad o por un grupo dentro de ella propiciando la existencia de numerosos "mundos musicales".

Destinatarios sugeridos: segundo ciclo de nivel primario y nivel secundario.

NAP:[26] la identificación de relaciones entre las manifestaciones musicales y el entorno social geográfico e histórico en el que se produce.

La reflexión crítica de los usos y funciones de las producciones musicales: del contexto local, nacional y regional; del ámbito popular y académico; del presente y del pasado.

Descripción

En pequeños grupos, se sortean diversos contextos de uso de la música y se solicita a los estudiantes que presenten una realización de hasta 10 minutos de música para musicalizar: un cumpleaños de 15, un cumpleaños de 80, una clase de zumba, una clase de yoga, música funcional para un consultorio de dentista, música funcional para un consultorio pediátrico, una fiesta regional andina, una entrega de diplomas en una universidad, música funcional para un *call center*, entre otras opciones.

El grupo, frente a sus compañeros, tiene que fundamentar cuáles fueron los criterios en los que se basaron para tal selección y qué parámetros tuvieron en cuenta.

Otros de los grupos, de manera rotativa, puede oficiar de juez musical y dar su opinión fundamentada acerca del trabajo de sus compañeros.

A su vez, cada grupo deberá armar una musicalización para el recreo de su escuela, que se llevará a la práctica durante los recreos.

Los trabajos de cada grupo formarán parte de un banco digital de músicas disponible para su utilización posterior.

¿Qué podemos aprender?

El trabajo promueve la reflexión acerca de los usos y funciones de la música en distintos contextos sociales. Una aproximación de estas características entiende las músicas como procesos dentro de prácticas sociales y culturales más amplias, enfatizando su dimensión comunicacional. Esto requiere tomar distancia de posturas universalistas que establecen un deber ser de la música: cómo debe tocarse, cómo debe escucharse, etc. y empezar a pensar qué actos se realizan con la música e, incluso, qué transgresiones a los códigos establecidos.

26 Los NAP de segundo ciclo de la primaria pueden encontrarse en el sitio de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Ministerio de Educación y Deportes, Presidencia de la Nación: <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res10/97-10_01.pdf>.

Reloj, no marques las horas…

Introducción

La significatividad cognitiva implica la inclusión de formas del hacer musical similares, procedimientos compartidos, así como también las divergencias epistemológicas que habitan en los sonidos de cada cultura.

Destinatarios sugeridos: nivel primario.

NAP: la improvisación (aleatoria y pautada), la elaboración y ejecución de composiciones musicales utilizando ritmo liso y ritmo estriado, con métrica regular binaria.

El desarrollo de estrategias para el trabajo grupal vinculadas con la asignación de roles de ejecución, los acuerdos para la concertación y el ajuste temporal.

Materiales/recursos: instrumentos de percusión (pueden ser los del set de la banda rítmica, algunos que hayan creados los estudiantes o de los que dispongan en cada clase).

Descripción

En pequeños grupos, se solicitará a los estudiantes que exploren el instrumento que les tocó e improvisen en forma colectiva, hasta crear un patrón rítmico que luego va identificar su intervención, siendo recomendable que no supere los cuatro compases. El docente deberá ayudar a cada grupo para que puedan fijar un esquema estable que compatibilice con las propuestas de todos los grupos.

Luego, a modo de juego, imaginando la forma de un reloj redondo, cada grupo se ubicará en el círculo imaginario, asumiendo una posición: 12 horas, 3 horas, 6 horas y 9 horas. Sin embargo, este es un reloj muy especial... no marca las horas, simplemente hace pasar el tiempo; tiene un tiempo propio, hay que estar atento porque a veces las horas suenan juntas, otras veces se saltean, o se repiten, o vuelven para atrás.

A continuación, el docente presenta el gráfico que oficiará de partitura. En dicho gráfico, considerando un día de 24 horas, cada hora representa un compás (ver gráfico de ejemplo). Se distribuyen los grupos a lo largo del día. Como en este caso se adoptó una estética minimalista, se buscó que los instrumentos desarrollen su patrón

rítmico y se vayan agregando progresivamente hasta que aparezcan todos. Luego, se procedió a que vayan finalizando su intervención según el orden en que fueron apareciendo. Por último, se hizo una retrogradación desde 24 hasta 1, terminando la composición como empezó. El docente podrá elegir otra estética, o, incluso experimentar varias posibilidades y repetir la performance las veces que el grupo lo requiera para estar conforme con su hecho artístico.

Gráfico de ejemplo

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
hora 12			hora 12 + hora 3			hora 12 + hora 3 + hora 6			todos		

13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
todos			todos			hora 3 + hora 6 + hora 9			hora 9		

¿Qué podemos aprender?

El trabajo propuesto invita a negociar con las múltiples dimensiones que involucran la creación. Entonces, lo importante aquí es que la improvisación pueda ser trabajada más como un hecho artístico que como uno técnico. El logro de esta tarea involucra la realización de pequeñas producciones musicales con diferentes agrupamientos rítmicos, la concertación de roles y el ajuste en la ejecución coordinada, además de una concentración y atención puesta en la lectura de la grafía analógica para lograr esa ejecución de manera coordinada.

Es importante promover la reflexión sobre la acción, es decir, que los estudiantes puedan verbalizar los procesos que hicieron para obtener el resultado: ¿cómo fueron planteando las ideas?, ¿cómo esas ideas fueron evolucionando hasta llegar a la secuencia final?, ¿qué les costó?, ¿cómo acordaron grupalmente?, ¿qué les pareció el producto final?, ¿qué modificarían? Todo esto, tanto en el momento de trabajo en pequeños grupos como en la puesta en el reloj. Estas reflexiones pueden formar parte de una autoevaluación y de una coevaluación; si el docente trabaja la evaluación con el portafolio como instrumento, el registro de estas reflexiones son de suma utilidad.

Estrellitas…

Introducción

¿Qué esperamos al escuchar una canción? ¿Hay canciones originales o ya está todo dicho en términos musicales? ¿Cuándo una canción deja de ser ella misma para convertirse en otra?

Destinatarios sugeridos: segundo ciclo de nivel primario.

NAP: el desarrollo del pensamiento divergente a través de acciones que pongan en juego la ruptura, el cambio, la búsqueda de lo novedoso, lo sorpresivo, lo inesperado, lo absurdo, como modos de aproximación a la creatividad.

Materiales/recursos: instrumentos melódicos, armónicos y rítmicos.

Descripción

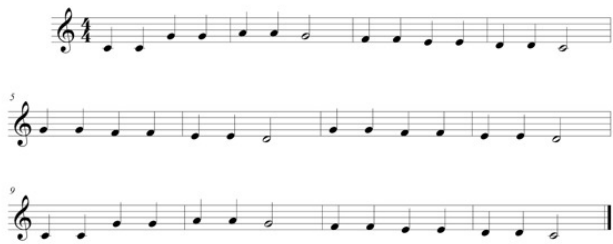
El objetivo de esta actividad es trabajar la forma variación. Para ello, tomaremos como punto de partida una canción muy conocida y sencilla. Ejemplos de variaciones encontramos muchas, por citar una por ejemplo tenemos a las del compositor Juan Lémann sobre el tema de *La vaca lechera*, en el que cada variación responde a un estilo compositivo de diferentes artistas como Bach o Beethoven, así como también a géneros como el rock y el tango, entre otros. Para esta propuesta, ilustraremos con la famosa canción *Estrellita, ¿dónde estás?*, pero cada docente puede trabajar con la que le sugiera el grupo o la que él considere más pertinente. A modo de comentario, Mozart tiene hechas, sobre este popular tema, doce variaciones que se pueden usar para las escuchas en la clase. Se escucharán diferentes versiones de la popular canción *Estrellita, ¿dónde estás?*

A continuación, colocaremos el tema principal y propondremos algunos ejemplos de variaciones posibles (es posible que en el transcurso de la secuencia se desarrollen otras variaciones a partir de agregarles acompañamientos instrumentales para enriquecer la propuesta). Para ello, una propuesta de rearmonización o la complejidad textural pueden ser factores a tener en cuenta (ver ejemplos a continuación). Lo importante es destacar qué materiales del lenguaje musical se modifican para realizar cada variación: si es una modificación en el modo, la densidad cronométrica, cambio de métrica, etc. Finalmente, las variaciones suelen terminar con la

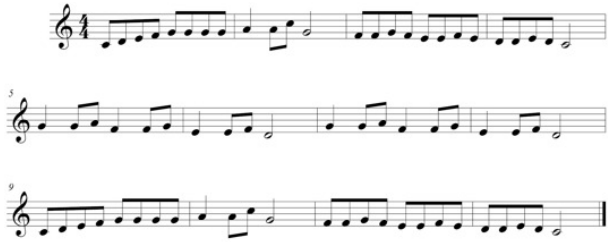
aparición del tema principal nuevamente para recordar cómo era luego de las transformaciones que tuvo a lo largo de la composición.

Cada variación puede contar una historia. En cada una, se puede destacar algún aspecto y esto puede estar acompañado de imágenes mientras los niños ejecutan, lo que además sirve como organizador para la memoria de las diferentes partes de las variaciones que existen.

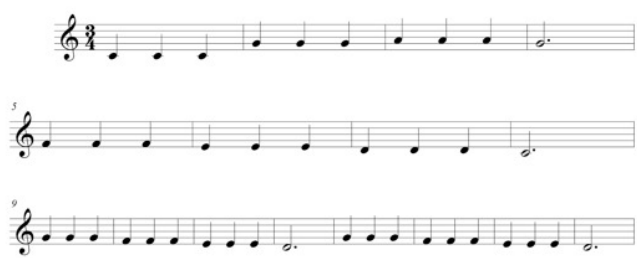
Tema principal



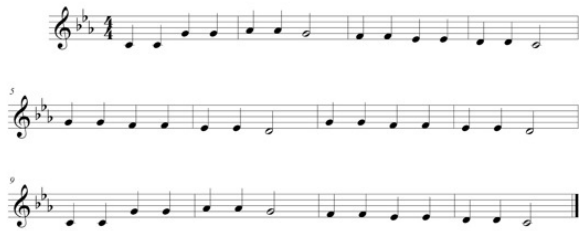
Variación por ornamentación



Variación por cambio de métrica



Variación por cambio de modo



Para seguir pensando: se puede consultar el método Suzuki, que tiene unas variaciones sobre este mismo tema.

Foto: Julián Fraga

Foto: Julián Fraga

¿Qué podemos aprender?

Tocar variaciones musicales como una forma de desarrollar un material temático nos permite realizar diferentes acciones musicales. Lo principal de esta propuesta es el desarrollo de la creatividad para derivar a partir de un material conocido otras maneras interpretarse. Elegir qué variar de una melodía, nos invita a reconocer cuánto podemos cambiar y qué aspectos deben permanecer para que no se convierta en otra diferente. Esta actividad puede ser compleja –de todas maneras fue realizada con un curso de tercer grado de primaria mediante el uso de flautas melódicas e instrumentos sencillos de percusión–, por lo que la orientación del docente resulta central. Entran en juego las diferentes configuraciones musicales, por lo que puede pensarse como una actividad integradora luego de haber realizado una secuencia que ponga el foco en los materiales musicales y las formas de organizarlo. También, al invitarlos a crear variaciones, partiendo de una fórmula estándar que el docente les ofrece, ayuda a reconocer y emplear recursos compositivos fundamentales al momento de hacer una canción.

Latinoamérica sonora

Introducción

La música en Latinoamérica es muy variada, cada país que integra nuestra región suena diferente. Desde el tinku en Bolivia a un pasillo colombiano, pasando por una guarania paraguaya y una cueca chilena, entre otros tantos géneros musicales latinoamericanos, cada uno nos ofrece experiencias sonoras que invitan a escuchas diversas que merecen que nos detengamos a realizar una cartografía sonora de Latinoamérica. Desde los instrumentos típicos, hasta las coreografías, desde la atmósfera de sus propuestas sonoras hasta los usos sociales que se hacen de estas músicas, podemos estudiar y ejecutar diferentes géneros con que se va configurando este continente.

Destinatarios sugeridos: nivel secundario.

NAP: la comprensión de los modos de producción musical en Argentina y Latinoamérica de músicas provenientes tanto de la industria cultural como de diversos circuitos.

El reconocimiento de los tratamientos particulares de la temporalidad y la espacialidad en las músicas latinoamericanas.

Materiales/recursos: videos musicales, flauta dulce, instrumentos de percusión, aplicación para celulares Perfect Piano.

Descripción

Se propone la audición de cuatro ejemplos en donde aparecen representaciones visuales y sonoras sobre lo latinoamericano en las siguientes canciones:

- *La gozadera*, interpretada por Gente de Zona y Marc Anthony.[27]
- *América*, interpretada por Nino Bravo.[28]
- *Canción con todos*, interpretada por Mercedes Sosa.[29]
- *Latinoamérica,* interpretada por Calle 13.[30]

A partir de la letra de los distintos temas, se realizará un cuadro buscando qué países de Latinoamérica son nombrados y cómo se describen.

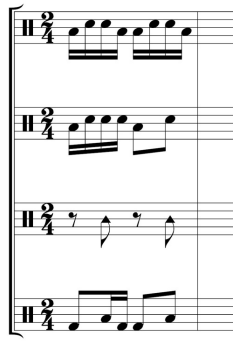
Desde lo visual, comparando el video de *La gozadera* y *Latinoamérica*, se buscará reflexionar acerca de qué información arrojan sobre Latinoamérica, su gente, sus costumbres, ¿ambos temas buscan transmitir un mismo mensaje?

Luego, se vuelven a escuchar los cuatro temas o fragmentos de ellos y se invitará a pensar y debatir, desde el sonido, ¿cómo se describe a Latinoamérica en ellos? ¿Qué relación encuentran entre el texto y lo sonoro, entre lo visual y lo sonoro? ¿Qué ritmos aparecen?; si tuvieran que elegir un tema de esos cuatro para representar a Latinoamérica, ¿cuál elegirían desde su sonido y por qué?

A partir de allí, se puede armar un mapa sonoro con los géneros musicales más típicos de distintas zonas de Latinoamérica (ver una propuesta de ejemplificación más abajo).

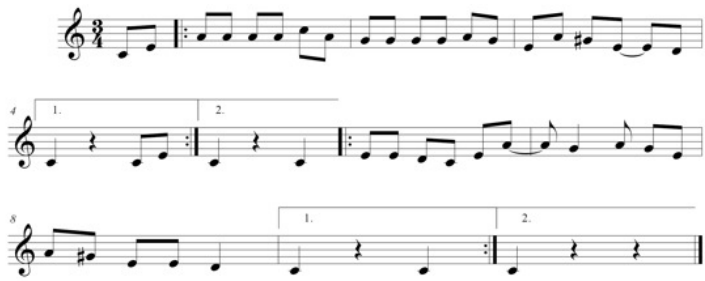
Baião (Brasil)

El patrón rítmico generalmente está a cargo de un triángulo, una pandereta, un agogó y un bombo que ejecutan lo siguiente:



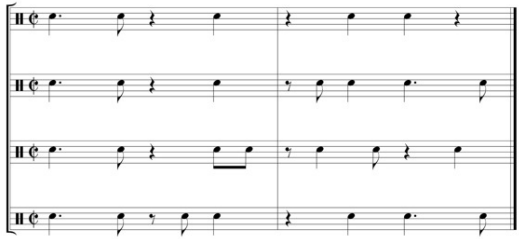
Bambuco (Colombia)

Aquí les dejamos un bambuco tradicional de la región andina de Colombia, La guaneña. Acá lo transcribimos en 3/4, pero hay que destacar que también se puede hacer en 6/8, dado que es un género birrítmico, similar a lo que ocurre con la chacarera.



Candombe (Uruguay)

La clave del candombe es el gesto rítmico más típico y reconocible del candombe. Les dejamos aquí algunas variaciones rítmicas de la clave para aportar mayor variedad en las ejecuciones.



¿Y después qué?

A partir del mapa sonoro latinoamericano, se puede hacer un trabajo sobre los géneros más habituales con relación a lo que nos representamos de un país: por ejemplo, de Colombia, generalmente nos viene la asociación directa con la cumbia sin embargo podemos explorar otros como la gaita, la música vallenata o el bambuco. (Un detalle: mucha música colombiana tiene entre sus instrumentos principales las gaitas o las flautas de caña o de millo, como la chirimía).

El uso de la flauta dulce para tocar estos géneros estaría más que justificado, ya que nos permite intentar reproducir el sonido propio de las músicas de Colombia. Se propone que los estudiantes puedan visualizar varias agrupaciones musicales de diferentes lugares de Latinoamérica, así como los contextos en que se realizan.

Se recomiendan programas como *Pequeños universos* (Canal Encuentro) en los que las músicas aparecen en sus contextos. También, se les puede pedir que, luego de una pequeña investigación bibliográfica, ellos produzcan pequeños cortos audiovisuales en los cuales cada grupo describa las características de las músicas que se les

hayan asignado o elegido.

Se puede elegir un tema y realizar un arreglo, agregar un acompañamiento con instrumentos de percusión y/o con la ayuda de la aplicación para celulares Perfect Piano.

Se elige un tema y se busca la tablatura para guitarra y los acordes del piano, ¡¡¡y a ensayar!!!

Foto: Julián Fraga

¿Qué podemos aprender?

Dijimos en la primera parte que la herencia musical latinoamericana plantea el desafío de preguntarnos: ¿a partir de qué herencias y préstamos se tejen los discursos sobre nuestro estar en los sonidos de América Latina? Entonces, además de la escucha atenta, esta propuesta nos invita a entender la música como un fenómeno comunicacional, para comprender cómo los ritmos, las formas y texturas se combinan con el fin de comunicar ese sonar latinoamericano. En tanto consideramos la praxis como centro del aprendizaje musical, la posibilidad de experimentar acompañamientos, pequeños arreglos o involucrar el cuerpo como espacio expresivo, se articulan en una comprensión compleja de los mundos sonoros. La participación en los trabajos, la escucha crítica, la explicación y descripción de las características de los géneros, la ejecución fluida de acompañamientos o arreglos son criterios básicos que acompañan la evaluación de esta propuesta.

27 Disponible: <https://www.youtube.com/watch?v=VMp55KH_3wo>.
28 Disponible: <https://www.youtube.com/watch?v=9MOvO9Ptn_8>.
29 Disponible: <https://www.youtube.com/watch?v=xEIsqUJCHHQ>.
30 Disponible: <https://www.youtube.com/watch?v=DkFJE8ZdeG8&index=4&list=RDyGcqLQswysM>.

Las voces de mi lugar[31]

Introducción

Aumentar las formas en que el mundo es puesto a sonar, escuchar los sonidos del Otro, promueve la escucha diversa, muestra la organización de sonidos como conexiones significativas dentro del contexto cultural.

Destinatarios sugeridos: nivel primario.

NAP: el desarrollo del pensamiento divergente a través de situaciones que pongan en juego el reconocimiento de la ruptura, el cambio, lo novedoso, lo sorpresivo, lo inesperado, lo absurdo como modos de manifestación de la creatividad en obras musicales.

La utilización como fuente sonora del propio cuerpo (la voz hablada, la voz cantada y otros sonidos corporales), de instrumentos musicales y de materiales sonoros no convencionales.

El desarrollo de recursos técnico-vocales necesarios para abordar un repertorio diverso de canciones, atendiendo a los rasgos de estilo.

Materiales/recursos: videos musicales.

Descripción

Preguntar a las niñas y niños si cantan, dónde cantan, cuándo cantan, si en sus casas cantan, por qué sí, por qué no; quién es su cantante favorito, por qué lo es. Buscamos orientar la charla a generar un intercambio sobre qué es cantar bien o cantar mal y si existen voces lindas o feas.

A continuación, proponemos escuchar los audios que aquí se sugieren en forma completa o fragmentos de ellos, pidiendo que se repare fundamentalmente en las voces, en la sonoridad de las voces, en lo que hacen con ellas en las distintas propuestas de las siguientes canciones:

- *Canción de cuna Lullaby*, interpretada por Tonolec.[32]
- *Canto Q'ero*, interpretada por Taki Q'ero.[33]
- *Coplas de Baguala*, interpretadas por Leda Valladares.[34]
- *Panic Show*, interpretada por La Renga.[35]

Se dialoga con los estudiantes acerca de: ¿qué diferencias encontraron en las voces y las formas de cantar?, ¿cuál les gustó más, cuál menos?, ¿por qué?, ¿habían escuchado cantar así o les

sorprendió?, introduciendo aspectos que hacen a la fisiología de la voz, el uso de los resonadores, la respiración, etc., pero sobre todo, deteniéndonos en cómo la voz, las formas de emisión de nuestra voz, están íntimamente ligadas a patrones culturales.

A continuación, se propone formar una ronda donde los estudiantes deberán imitar lo que hace el docente con su voz: soplidos explosivos, largos, chistidos, glissandos con distintas vocales, pequeños vocalizos con vocales y/o consonantes, con cambios de intensidad, distintas inflexiones, etc. Lo que hay que tener presente es que se está buscando la exploración vocal y la desinhibición, antes que la adquisición de una técnica del canto. Se pueden acompañar estos ejercicios con movimientos corporales.

Luego, el docente dirá una palabra (por ejemplo: chirimbolo, musaranga, cuchichea), con cierta intención y movimiento, que los niños deberán imitar tanto en el gesto como en la calidad de la voz. Puede pedirse que el que está a la derecha del docente se la diga al que está al lado y así sucesivamente hasta completar la ronda. A continuación, se les propondrá decir su nombre o una palabra cualquiera fonándola de distintas maneras, de la manera más rara o graciosa posible.

Se puede dividir la ronda en cuatro, y que cada cuarto, armen una frase pensada a partir de una acción que rime con alguno de los nombres (por ejemplo: María y su amiga van a la peluquería) y, que jueguen y exploren maneras de decirla creando un esquema rítmico, al que se le podrán agregar movimientos corporales o percusión corporal. El docente puede guiar el trabajo de cada grupo, dándole algunas notas previas como referencia; por ejemplo, do-sol a un grupo; do-mi a otro, do a otro grupo (debajo de este cuadro se han puesto cuatro patrones melódicos de ejemplo). Finalmente, ubicándose en el centro de la ronda, dirigirá la secuencia. Luego, puede rotarse el rol de director, invitando a cada director a que juegue con la secuenciación, siguiendo el sentido de las agujas del reloj, luego invirtiéndolo, o salteando sectores, repitiendo, etcétera.

Luego de estos juegos vocales, se propone trabajar el canto colectivo preparando un tema sencillo con juego de preguntas y respuestas y acompañamiento de percusión sencilla, que permite el intercambio de roles. Se sugiere la siguiente canción:

- *Dicen que el mundo es redondo*, interpretada por Fito Páez y comparsa.[36]

Antes de comenzar a improvisar, primeramente, nos podemos acostumbrar a la sonoridad mediante algunas canciones del repertorio

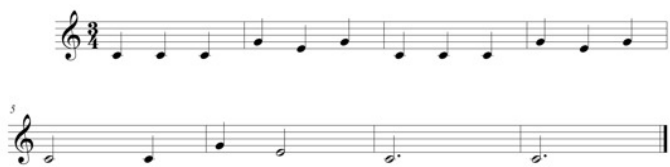
del norte argentino. Sugerimos:

- *Tonada de Coctaca*, recopilada por Leda Valladares.[37]
- *Tonada de Maimará*, recopilada por Leda Valladares.[38]

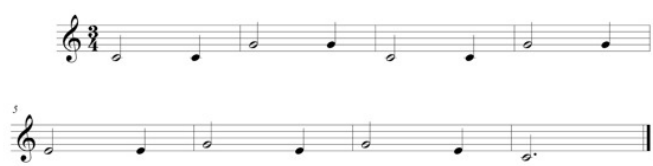
Improvisación sobre el acorde perfecto mayor

A continuación, colocamos a modo de ejemplo cuatro patrones melódicos posibles para armar sobre el acorde de do mayor que pueden dividirse en los cuatro grupos de niños. El hecho de colocar la letra inventada por los niños y niñas, generalmente facilita la memorización de cada patrón. Primero, se puede escuchar cada grupo separadamente y luego experimentar cómo se combina cada patrón. También, se puede jugar con un canon.

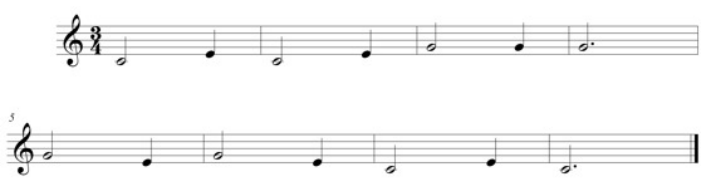
Ejemplo 1:



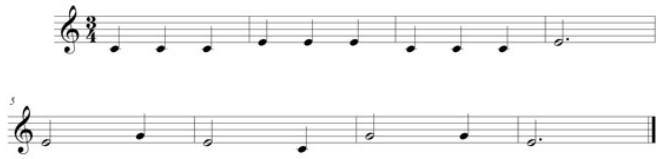
Ejemplo 2:



Ejemplo 3:



Ejemplo 4:



Finalmente, se les puede pedir que por cada grupo inventen una serie de patrones y los presenten en una actividad colectiva.

Para seguir produciendo música

Existe un colectivo de productores de música electrónica que se dedica a retomar elementos de músicas como bagualas, vidalas y carnavalitos, y realizan una hibridación entre las melodías con las características propias de este material junto con sonidos y procedimientos propios de la música electrónica. Podemos consultar la música de Gaby Kerpel, que con la coplera Balvina Ramos han realizado un trabajo de fusión interesante. Como ejemplo, se puede consultar el álbum *Tira Torito* del año 2012.

Podemos animarnos a producir también nuestras hibridaciones musicales a partir de las músicas que improvisamos y las que aprendimos del repertorio tradicional usando las posibilidades que nos ofrece la música electrónica.

¿Qué podemos aprender?

Esta propuesta invita al reconocimiento del valor de las manifestaciones artísticas, en este caso centradas en el canto, como forma de representación sonora de emociones, valores, ideas, etc., y, por ende, altamente vinculadas con experiencias personales y colectivas que se dan en distintos contextos culturales y distintos tiempos. En este sentido, el trabajo favorece la idea de que todos tienen derecho a participar de las experiencias artísticas, en este caso particular, desarmando algunos mitos sobre la necesidad de tener "buena voz" para cantar. Invita a reflexionar sobre el valor del canto como forma de expresión, sobre las posibilidades expresivas de la voz, así como de algunos cuidados para no lastimarla y algunos recursos para potenciar su sonoridad y expresividad. De esta manera, se busca mostrar distintas formas de fonación, íntimamente ligadas a las características estilísticas definidas culturalmente, en las que la idea de buena o mala voz queda diluida y en todo caso se propone pensar, parafraseando a Regelski (2009) buena o mala voz, ¿para qué?

En términos de evaluación, es importante la reflexión sobre el proceso que puede escribirse y sumar a un portafolio: ¿qué pensaban al escuchar los ejemplos del principio?, ¿qué piensan ahora?, ¿qué sintieron al explorar los sonidos con su voz?, ¿qué pudieron registrar que sucedía al modificar la postura corporal? Finalmente, ¿para qué cantamos?

31 Agradecemos a la profesora Andy Bozzo sus sugerencias y correcciones.

32 Disponible: <https://www.youtube.com/watch?v=yuAyMlwP5KY>.

33 Disponible: <https://www.youtube.com/watch?v=43z6WedBEx4>.

34 Disponible: <https://www.youtube.com/watch?v=xdYLdU287Wo&index=4&list=RDXrlQVPfmS0k>.

35 Disponible: <https://www.youtube.com/watch?v=3wsTxNusM4g>.

36 Álbum *Grito en el cielo*, vol. I, recopilación y dirección de Leda Valladares, Sello Melopea, 1991. Disponible: <https://www.youtube.com/watch?v=hBcViOYrlUo>.

37 Álbum *Nosotros, canciones arcaicas del norte argentino, cantos y comparsas*, recopilación y dirección de Leda Valladares, sello Dial. Disponible: <https://www.youtube.com/watch?v=XrlQVPfmS0k&t=69s>.

38 Álbum *Folklore centenario*, sello Microfón: Disponible: <https://www.youtube.com/watch?v=4ihKKmihQVY>.

Vos y tu voz[39]

Introducción

El cuerpo es un vehículo privilegiado de comunicación de significados sonoros; y la voz, como parte de ese cuerpo expresivo, nos permite explorar, comunicar y poner en diálogo los distintos mundos sonoros de los que participamos.

Destinatarios sugeridos: nivel secundario.

NAP: la capacidad de improvisar (componer en tiempo real) usando como soporte la voz y otras fuentes sonoras (en todas sus posibilidades tímbricas) en contexto definido y secciones acotadas.

La capacidad de cantar y acompañarse, ya sea con el uso de claves rítmicas y/o bases armónicas en las que el nivel de dificultad no obstaculice la continuidad.

Materiales/recursos: sillas dispuestas en círculo en el aula; tema musical *Tzutuhil* (danza indígena guatemalteca) de Liliana Vitale y Verónica Condomí.[40] Fragmento del texto "Pensar la voz, una perspectiva actoral", fotografías.[41]

Descripción

La propuesta comienza con los estudiantes sentados en círculo. Se sientan espontáneamente y se les pide que "congelen" la manera en la que están sentados (brazos cruzados, encorvados, torcidos, etc.). Ante la señal del docente, deben cambiar su posición a una opuesta a la adoptada originalmente. Deben observarse y observar a los demás (solo se les permite mover los ojos para observar) y se reflexiona acerca de qué transmite esa postura: seguridad, alegría, soberbia, etc. A continuación, se les solicita que piensen en una sensación que quieran transmitir con el cuerpo y a la señal del docente, la adoptan. Aflojan la postura y se reflexiona sobre el cuerpo como vehículo expresivo relacionándolo con la voz como parte del cuerpo.

Se les propone pensar en la relación que tienen con su voz; si les gusta o no y por qué. El docente explicará sobre la fisiología de la voz: la respiración, las cuerdas vocales, los espacios de resonancia corporal, y la relación entre nuestra voz y las emociones, las posibilidades que ofrece la voz como recurso expresivo. Se sugiere finalizar esta etapa con la audición de *Tzutuhil*, prestando atención a lo que hacen

Condomí y Vitale con su voz, reflexionando sobre la voz cantada y la voz hablada.

A continuación, todos de pie, deben imitar los sonidos que realiza el educador: chistidos, pequeños glissandos, palabras sueltas "dichas" en distintas alturas, sopladas, con distintas intensidades, texturas, etcétera.

Y luego se propone realizar un eco, primero con la voz hablada y luego con la voz cantada.

Se reparte al grupo un párrafo del texto de Ingrid Pelicori (u otro similar). El párrafo seleccionado sugerido es el siguiente:

> La voz tiene poderes mágicos porque está en contacto con el misterio. Es manifestación del ser íntimo, y vínculo primordial con los otros. Hay un espacio de dentro y un espacio de afuera y la voz está en el medio. Es un entre. Entre lo interior y lo exterior. Y también entre lo inteligente y lo sensible; entre lo corpóreo y lo incorpóreo; entre la naturaleza y la cultura; u [sic] por qué no, entre lo humano y lo divino…

La propuesta es que el texto sea leído colectivamente en voz alta. Luego, el docente señala distintas cuestiones que pueden haber surgido de esa primer lectura colectiva: alguno que se apuraba, otro que se trababa, otro que no articulaba claramente… remarcando la importancia de lograr un tempo y un ritmo grupal en la lectura colectiva, pero, sobre todo, reflexionando sobre el resultado sonoro de esa lectura y lo aburrida que suena una lectura monótona, no expresiva. Entonces, se vuelve sobre el significado del texto, su mensaje, se discute su contenido y se propone que en pequeños grupos, como si el texto fuera una canción, imaginen qué intencionalidad podría darse a cada oración, incluso, acompañando el decir del texto con algún movimiento o gesto corporal. Se comparte con el resto del grupo y entre todos van armando y ensayando una nueva lectura, ahora expresiva, que el docente irá dirigiendo. Esta lectura podrá tener partes que involucren a todo el grupo, otras a solistas, dúos, alguna oración dicha en canon, etcétera.

Luego, se propone elegir tres o cuatro palabras que les hayan llamado la atención del texto de Pelicori, por ejemplo: misterio, exterior, mágico, etc., y que, en pequeños grupos, exploren formas de decir esas palabras jugando con el fonar de las mismas, es decir, alargándolas, haciéndolas percutidas, con glissandos, entre otras posibilidades. A continuación, ubicados en círculo y con los ojos cerrados para que nadie se sienta expuesto, se fonan las palabras elegidas al mismo tiempo. Llamamos a esto "liberación de la voz". Es probable que en una primera vez, la inhibición sea importante, por lo

que el docente deberá reparar en ello, hacer consciente qué sucedió, qué escucharon, cómo se sintieron y estimularlos a probar una vez más (y luego otra) proponiendo que cada uno supere su propio límite vocal y expresivo anterior. Se puede repetir varias veces, evaluando colectivamente cómo una versión del trabajo realizado supera a la anterior.

A continuación, se propone que la mitad del grupo lea el texto expresivamente, recuperando el trabajo con el que se inició y la otra mitad realice un colchón sonoro con las palabras seleccionadas. Pueden cambiar los roles y repetir la experiencia

.

¿Y después qué?

Divididos en pequeños grupos, se asigna a cada uno una fotografía de fuerte contenido social, para lo que se recomiendan los catálogos de fotoperiodismo de la Asociación de Reporteros Gráficos de la República Argentina.[42] Se reflexiona y se comparte con el resto de la clase qué sensaciones les despertó esa foto, qué sintieron ellos y que creen que sentían la o las personas fotografiadas. Se les propone escribir palabras que representen esa sensación y se los anima a redactar un texto poético muy breve que incluya esas palabras. La idea es que a continuación puedan decir ese texto, pero "impregnados" del sentimiento que les causó; por ejemplo, si la foto denota una tristeza profunda, entonces, el desafío está en encontrar cómo decir ese texto, desde la posibilidad expresiva de la voz, impregnándola con ese estado de ánimo, con esa tristeza profunda.

Luego, se les propone que piensen cómo les gustaría que mute la foto que les tocó, a qué estado de ánimo o sensación. Por ejemplo, de la tristeza profunda a un abrazo. Entonces, ahora hay que buscar con la voz cómo decir el texto de manera que el decir, el fonar, abrace al otro, no desde la acción física, sino que sea la voz la que abraza.

El trabajo anterior, deja un camino interesante para estimular a los estudiantes a que, a partir de un tema de interés del grupo, compongan un rap y de allí pasar a trabajar con la voz cantada, analizado versiones de un mismo tema, imitando y explorando las posibilidades de la propia voz, así como las decisiones estéticas que se toman al cantar. Estos trabajos pueden ser acompañados, además, con ejercicios de percusión corporal.

Puede retomarse el ejercicio con el que se inició la secuencia, donde se observaba la postura en la que se habían sentado y se les proponía

una opuesta, y cantar una canción sencilla o fragmento de la misma que sepan todos; por ejemplo, en cuclillas, boca abajo, con los brazos cruzados, con los brazos abiertos a los lados elevados a la altura de los hombros y con las palmas hacia arriba, entre otras, reflexionando acerca de la sonoridad de la canción en las distintas posturas.

¿Qué podemos aprender?

Es sabido que la inhibición de los adolescentes es un punto crucial a la hora de hacerlos cantar y en parte ello tiene que ver con que, a menos que la persona esté muy acostumbrada a cantar, la voz revela muchos aspectos de nuestra subjetividad y ningún joven en crecimiento quiere quedar expuesto. Por ello, es imprescindible crear un clima de confianza en este trabajo. En este sentido, es importante una fuerte actitud descontracturada, antes que técnica, del educador; cuanto más exagerada y grotesca sea la expresividad del cuerpo y la voz en el docente, cuanta más risa se ponga en el trabajo, más se animarán los estudiantes a deshinibirse y exponerse ante el resto. De allí también que la disposición en círculo no es casual, sino que denota igualdad, genera un espacio cerrado, de confianza, donde todo ocurre hacia adentro del círculo.

Todos los trabajos propuestos, que pueden extenderse y complejizarse según las características particulares del grupo, apuntan a reflexionar y registrar los procesos que se ponen en juego al usar nuestra voz como recurso expresivo y al cantar. Así, conocer nuestra voz y lo que podemos hacer con ella, qué pasa con nuestro cuerpo cuando cantamos y cómo impacta nuestra postura en la emisión de la voz y su expresividad, qué sucede con el aire, con nuestra forma de respirar, con la tensión y relajación del aparato fonador para evitar lesiones, son algunas de las cuestiones involucradas en esta secuencia.

39 Gentileza de la profesora Andy Bozzo.

40 Disponible: <http://www.lilianavitale.com.ar/?audiotheme_track=tzutuhil-cancion-indigena-guatemalteca&post_parent=187>.

41 Pelicori, I. "Pensar la voz, una perspectiva actoral". Disponible: <http://seer.ufrgs.br/index.php/cena/article/viewFile/54991/33493>.

42 arGRa, Asociación de Reporteros Gráficos de la República Argentina. Disponible: <www.argra.org.ar>.

Bailando con linternas

Introducción

La justicia curricular implica el respeto a las diversas formas de conocer que dan lugar a diversas formas de ser y estar en el mundo. En términos de la clase de música, la modalidad cruzada o *cross modal* permite considerar las múltiples formas de codificar la información sonora: lo visual, lo corporal, lo auditivo.

Destinatarios sugeridos: niños y adolescentes con discapacidades motoras.

NAP:[43] favorecer el acceso de los alumnos con discapacidad al conocimiento de los diversos lenguajes y disciplinas artísticas, mediante lenguajes alternativos y complementarios.

Materiales/recursos: pantalla, tela o pizarrón negro o pared para proyectar en habitación con poca luz. Linternas de distintos tamaños. Papel celofán. Cámara y soporte para cámara. Programa Excel u otra hoja de cálculo. Videos de música visual.

Descripción

Esta actividad tiene como objetivo generar puntos de sincronización entre la música y las luces.[44]

En el inicio, los estudiantes estarán ubicados en semicírculo frente al espacio para proyectar, procurando que el aula se encuentre con la menor luz posible.

Se repartirán las linternas y se les pedirá que exploren el material, probando distintas formas de ejecución con luces. Prendiéndolas y apagándolas, o intentando hacer figuras de luces sobre la pantalla.

Una vez explorado el material, se les pedirá que escuchen un tema musical seleccionado y que exploren nuevamente formas de ejecutar el tema con la linterna, simplemente que se dejen llevar por la música que suena y creen movimientos sobre la pantalla con la linterna.

Luego de esta etapa de exploración, y según las posibilidades del grupo, se escuchará el tema nuevamente buscando reflexionar con los estudiantes sobre algunos elementos que estructuran las ideas del tema musical propuesto (intensidad, silencios, instrumentación, forma, etc.), pidiéndoles que creen formas de representar algunos de esos elementos con sus linternas. Con papel celofán de distintos colores en

las linternas, después se pueden trabajar diferentes roles, a asignar en la ejecución por colores y tamaños. Una vez acordadas estas formas de representación, ensayadas y corregidas, se realizará la performance con el docente actuando como director. Es deseable que los roles de director y de intérpretes sean intercambiables. Se puede hacer una partitura analógica en Excel, a cuatro voces, haciendo mapas de textura. Se recomienda filmar la performance porque se realza el fenómeno sonoro visual que se pretende.

Se sugiere ver con el grupo videos de Norman McLaren, como paso previo o posteriormente, entre los que recomendamos *Dots*, anteriormente citado. Allí, puede apreciarse una concurrencia entre los patrones del ritmo musical y las diferentes rítmicas visuales que va construyendo el artista.

¿Qué podemos aprender?

Tomando como punto de partida algunos ejemplos del arte contemporáneo dentro del campo del videoarte, los ya mencionados artistas Oskar Fischinger y Norman McLaren han desarrollado un estudio exhaustivo de la congruencia entre los estímulos visuales y sonoros, que podemos denominar *visual music*. En ellos, hay una permanente confluencia perceptual entre imagen y sonido, que nos permite sustentar prácticas de enseñanza que estén fundadas en las formas que la mente procesa la información. Resaltando la importancia que el modelo *cross modal* tiene para las formas en que percibimos y representamos los fenómenos sonoros, la propuesta permite apoyarse en estrategias de categorización que den cuenta de las diferentes organizaciones perceptuales que se ponen en acción durante la percepción de un fenómeno sonoro. Dicho en otras palabras, la actividad propuesta permite a los estudiantes hacer música más allá de la ejecución de un instrumento. La abstracción que requiere la comprensión de los eventos musicales puede ser abordados a través de los mecanismos de analogismo sincréticos que propone la congruencia modal: son resortes de la meta-comprensión que favorecen al desarrollo de una sincronía desde lo operativo y desde lo conceptual como dos dimensiones de un mismo proceso. El soporte lumínico es el que hace emerger lo que está sonando; la música no está de fondo, sino que se busca producir un contrapunto audiovisual y generar soportes representacionales alternativos.

43 Los NAP de educación especial pueden encontrarse en el sitio de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Ministerio de Educación y Deportes, Presidencia de la Nación: <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res11/144-11_01.pdf>.

44 Puede visualizarse una realización en el trabajo *Bailando con las luces*. Disponible: <https://www.youtube.com/watch?v=GDZ7KL6YahA&t=10s>.

Imágenes sonoras[45]

Introducción

Una cultura inclusiva en la escuela debe ofrecer situaciones de aprendizaje que favorezcan la construcción de puentes entre culturas, donde diversos grupos, con diversos códigos semióticos, puedan articular sus diferencias permitiendo a los estudiantes construir la realidad desde las diferentes miradas del mundo que existen.

Destinatarios sugeridos: educación especial y nivel primario.

NAP: favorecer el acceso de los alumnos con discapacidad al conocimiento de los diversos lenguajes y disciplinas artísticas, mediante lenguajes alternativos y complementarios.

Materiales/recursos: papeles de colores, lápices de colores, pegamento, instrumentos.

Descripción

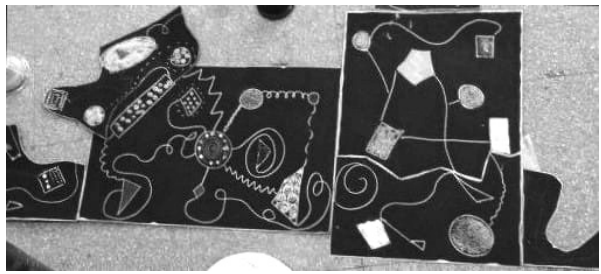
Individualmente o en parejas (según las características del grupo, el trabajo en parejas favorece la integración), se reparte una hoja y se les solicita que libremente hagan líneas rectas o curvas, con la consigna de no levantar el lápiz en ningún momento hasta finalizar; si lo desean, luego, pueden pintar con colores espacios que hayan quedado entre los cruces de líneas. Se sugiere poner una música de fondo.

Luego, arman grupos pequeños y se les requiere que junten las hojas en una secuencia, según les parezca, formando una suerte de texto de líneas, como se aprecia en la fotografía, incluso ensamblando partes recortadas. Esa secuencia, que va a oficiar como partitura, no tiene necesariamente que ser lineal, sino que puede adquirir la forma que gusten.

El grupo tiene que observar y explorar su partitura; y, elegir entre los instrumentos disponibles, aquellos que consideren apropiados para "tocar" esa partitura flexible que dibujaron entre todos los del grupo. También, pueden incorporar la voz o, si alguno lo desea, puede agregar movimiento u oficiar de director. El docente debe asumir una postura activa colaborando con los grupos, sugiriendo y facilitando la organización de las ideas musicales que podrían surgir (intensidades, silencios, repeticiones, contrastes, timbres, etc.) y ayudando a negociar los acuerdos. En la partitura flexible, el grupo puede decidir que las

hojas estén en sentido plano o hacer un cilindro con ellas, o un cono o una figura irregular y girar en torno a ellas.

Luego de distribuir roles y ensayar, se realizará la puesta en común. Después, se generará un espacio de reflexión para que los estudiantes puedan expresar cómo se sintieron, cómo decidieron las ideas musicales y la instrumentación, qué dificultades tuvieron, qué les pareció el producto final que lograron, entre otras cuestiones.



¿Qué podemos aprender?

Este pequeño proyecto da lugar a múltiples oportunidades creativas por parte de los estudiantes, donde cada uno puede aportar desde su potencialidad contribuyendo a una creación artística compartida. Por ello, el docente debe estar muy atento a promover la reflexión y toma de decisiones del grupo, ayudando a negociar entre las múltiples esferas que se ponen en juego en el proceso creativo, tanto estéticas como afectivas. Como plantean Burnard y Murphy (2017), la potencialidad creativa de los estudiantes se ve facilitada cuando se trabaja desde la pedagogía de la posibilidad: ¿qué pasaría si…?, ¿cómo sonaría si intercambiamos estos instrumentos o si en esta parte

hacen… ?, por ejemplo. Entonces, además del acuerdo entre las organizaciones elementales del lenguaje musical como soporte de organización de la idea sonora, el eje aquí está puesto en la concertación necesaria para la creación y para la interpretación, en esa pequeña comunidad de práctica musical.

Es interesante el aporte a la complejización que puede hacer a este trabajo el compositor Walter Thompson, quien ha creado una corriente musical para el desarrollo de la improvisación y la composición multidisciplinaria en tiempo real mediante el gesto que denominó Soundpainting,[46] que recomendamos profundizar.

45 Gentileza de las profesoras Soledad Gilardini y Valeria León.

46 Para averiguar más sobre Soundpainting, se puede consultar el siguiente enlace: <http://www.soundpainting.com/soundpainting-3-sp/>.

Patrones rítmicos no simétricos

Introducción

Entendiendo la praxis como centro de la educación musical, se busca comprometer a los estudiantes en la participación del acto creativo, es decir, hacer música en un contexto en el que nos vamos reconociendo y construyéndonos a partir de la mirada del otro.

Destinatarios sugeridos: segundo ciclo de nivel primario y nivel secundario.

NAP: la improvisación (aleatoria y pautada), la elaboración y ejecución de composiciones musicales que presenten: motivos y/o frases rítmicas y/o melódicas dentro del contexto tonal y modal; ritmos con mayor o menor densidad cronométrica, con cambios súbitos de tempo y variaciones graduales (aceleraciones-desaceleraciones); planos sonoros (plano principal y plano secundario) y las posibles relaciones (por superposición, por sucesión y/o alternancia); organizaciones formales con relaciones de permanencia, cambio y retorno entre las partes.

El desarrollo de estrategias para el trabajo grupal vinculadas con la asignación de roles de ejecución; los acuerdos para la concertación y el ajuste temporal; las decisiones que den sentido expresivo a las ejecuciones según las necesidades de cada obra, propiciando la puesta en común, la reflexión propia y con el otro, el respeto a la pluralidad de ideas.

Materiales/recursos: botellas de plástico de distintos tamaños, papeles de colores, cinta adhesiva. Programa Hydrogen 0.9.7.

Descripción

La primera tarea consiste en construir un cotidiáfono que denominaremos "balcanófono", debido a que lo usaremos para tocar rítmicas asimétricas propias de la música de los países balcánicos.

Para ello, necesitamos unir dos botellas plásticas de diferente capacidad, que se van a forrar con dos colores distintos, que nos permitirán identificar las tímbricas de cada fuente sonora y serán percutidas con baquetas de tambor. El balcanófono se ejecuta sostenido entre las piernas como un bongó.

Para su ejecución, será usada una plantilla de tímbricas. Se

confeccionan fichas en cartulina de distintos colores (ver figura 1) que se combinan para generar diferentes patrones rítmicos (ver figura 2).

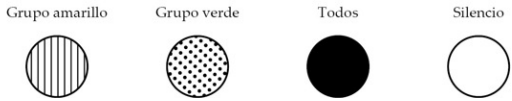


Figura 1. Plantilla de tímbricas

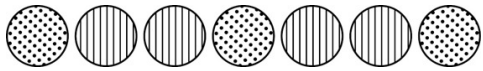
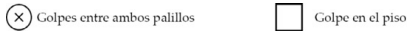
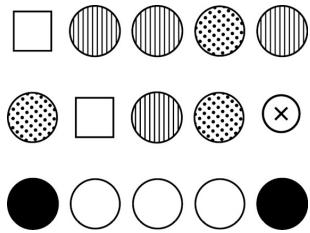


Figura 2. Ejemplos 1 de combinaciones: patrón rítmico 3 + 3 + 2 para ejecutar en el balcanófono

El balcanófono puede complejizarse usando las siguientes posibilidades tímbricas:



Así, se podrían generar las siguientes combinatorias:



Según las características y posibilidades del grupo, se puede ir variando la forma de representar los diferentes ritmos de la propuesta original, hasta llegar, por ejemplo, a una partitura analógica como la que se presenta a continuación (ver figura 3). En el caso ejemplificado, la partitura analógica se realizó en un Excel, lo que permite graficar fácilmente diferentes patrones rítmicos asociados a diferentes timbres.

Figura 3. Partitura analógica

Variaciones

Otro cotidiáfono para trabajar la sincronización rítmica es el que aparece en la fotografía y al que denominamos PVC-fón (consiste en una adaptación del "chancletófono", otro instrumento fabricado con caños de PVC muy conocido). Está construido con dos caños de PVC con afinación definida y a distancia de quinta (en el caso del ejemplo, se afinó con las notas mi y si). El mismo se percute con dos alpargatas y el ejecutante se lo cuelga durante la ejecución, lo que permite a su vez realizar movimientos. Hace posible la incorporación de la danza durante la ejecución, ya que la intención es agregar una coreografía a medida que vamos desarrollando la producción musical.

Según las posibilidades y características del grupo, es importante incorporar el uso de las tecnologías para la enseñanza de los ritmos balcánicos utilizando secuenciadores de sonido. Para ello, puede trabajarse con un programa de distribución libre llamado Hydrogen 0.9.7 (ver figura 4). Este secuenciador es lo que usualmente se denomina una máquina de ritmo, basado en patrones que emulan una batería. El uso es sencillo y aporta numerosas estrategias para crear bases rítmicas que permiten ajustar la sincronía mediante la creación de diferentes patrones de rítmica asimétrica.

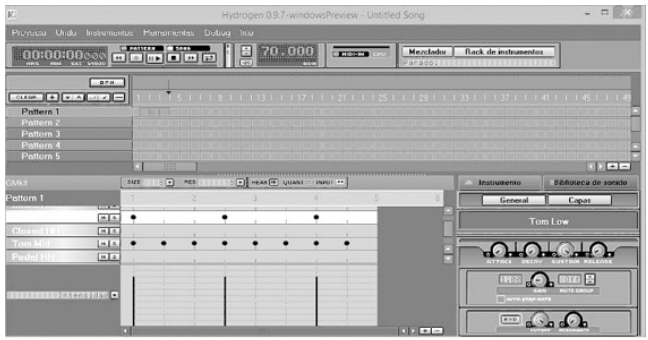


Figura 4. Interfaz del Hydrogen 0.9.7

Luego de familiarizarnos con el programa, encontraremos diferentes ejemplos de patrones posibles, que suponen una estructura métrica que puede estar escrita en 8/8, pero que tiene dos posibles distribuciones de los pies binarios y ternarios resultando un *tactus* no periódico (ver figuras 5 y 6).

En el ejemplo, se grafica la relación 3 + 3 + 2:

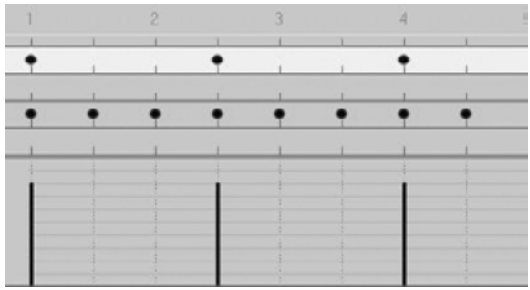


Figura 5. Ejemplo 2: patrón 3 + 3 + 2

En el siguiente ejemplo, está la relación inversa 2 + 3 + 3:

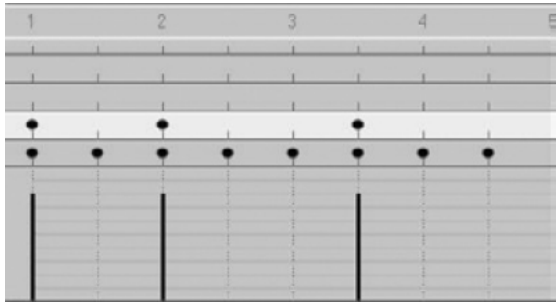


Figura 6. Ejemplo 3: patrón 2 + 2 + 3

¿Qué podemos aprender?

En esta propuesta, construimos un instrumento sencillo con materiales de uso cotidiano y exploramos y ejecutamos sus posibilidades sonoras para realizar pequeñas producciones musicales con diferentes patrones rítmicos. Para ello, el docente deberá guiar y facilitar la toma de decisiones del grupo, siendo importante que la idea de totalidad en la composición realizada no se pierda de vista, sugiriendo recursos como la repetición, el agrupamiento, el contraste, la reexposición, etc. Explorar las posibilidades sonoras de los cotidiáfonos, acordar roles, encontrar formas de grafías que permitan la ejecución concertada y fluida y, luego, la reflexión sobre todos estos procesos realizados son por demás necesarios para que el musicar sea una acción pensada, guiada por ideas estéticas. Así, la evaluación puede ser un proceso donde la autoevaluación y la coevaluación estén involucradas, creando dispositivos que superen la mirada sobre el producto final, incorporando la reflexión sobre el proceso realizado.

Software musical

Introducción

La globalización ha puesto a circular todos los avances y beneficios de la revolución tecnológica de manera inusitada en comparación con otros tiempos. Dado que el acceso a los medios digitales es cada vez más usual a través de dispositivos portátiles, sobre todo en los *smartphones*, es necesario aprovechar la ubicuidad y potencialidades que las TIC nos ofrecen para el desarrollo de prácticas significativas en el aula.

Destinatarios sugeridos: nivel secundario.

NAP: el uso de medios digitales en la composición musical y la adecuación de las estrategias compositivas al medio.

Materiales/recursos: programas de producción y grabación musical de uso libre. Algunos ejemplos: MixPad, Music Mixer para dispositivos con Android, Audacity, LMMS, Ardour, Perfect Piano, entre otros.

Descripción

Una vez familiarizados con los diferentes programas, es posible la realización distintas intervenciones que nos llevan a la realización de una canción original producida por los estudiantes.

Se puede partir de secuencias melódicas, rítmicas y armónicas preestablecidas que el docente haya creado para la clase. Se solicitará que las combinen creativamente y armen una canción de entre uno y tres minutos de duración. Se escucharán las diferentes producciones grupales. En esta instancia, es importante usar un secuenciador como el LMMS.

Seguidamente, usando una caja de ritmo, se les va a pedir que exploren diferentes posibilidades de acompañamiento. Es posible que, en principio, el docente les provea a los estudiantes algunas combinaciones estándar por género (rock, reggaetón, etc.) de acuerdo a cómo se representan en las cajas de ritmo. Luego, se pide que improvisen distintas opciones modificando los lugares del compás en que se produce cada golpe. Se guardan las producciones para ser usadas en diferentes situaciones durante las clases.

Puede elaborarse una posibilidad de armonía preestablecida de una

frase simétrica de cuatro compases. Se sugiere comenzar con secuencias acordes muy usadas en mucha música en la actualidad. Por ejemplo, I V VI IV (modo mayor) es una de las secuencias más usadas, lo cual nos puede ayudar a superponer varias canciones en otra instancia de la ejecución. Para ello, se puede usar Perfect Piano en la modalidad de ejecución de acordes. Luego, se puede probar buscando los acordes de una canción de preferencia de los estudiantes y ejecutarlos en la aplicación. Sobre eso es posible cantar o tocar la línea melódica con un instrumento como la flauta u otro dispositivo móvil mediante una aplicación –que puede ser la misma o alguna otra que pueda usar instrumentos digitales– solicitándoles que improvisen una melodía con instrumentos.

También, pueden componer arreglos sencillos y versiones de temas originales que permitan: explorar las variaciones posibles en el lenguaje musical; tomar decisiones compositivas y de ejecución fundamentadas en las herramientas que proporciona el análisis. El uso del MIDI ofrece ventajas en el aula, ya que es sencillo de usar en una primera aproximación a la ejecución y existen muchas aplicaciones gratuitas para dispositivos móviles que funcionan como controladores MIDI. Podemos aprovechar para elaborar y manipular materiales armónicos, melódicos, rítmicos así como tímbricos y texturales para crear composiciones sencillas e interesantes con un recurso que se encuentra a disposición fácilmente en nuestras aulas.

En definitiva, podemos armar una banda, orquesta o agrupación con los dispositivos móviles que dispongamos en el aula, esto ya sea solo a través de lo digital o usando medios mixtos, con instrumentos tradicionales. El objetivo es sumar las potencialidades de aplicaciones y programas gratuitos para lograr productos logrados en las prácticas musicales dentro del aula.

Otros programas para explorar

En la actualidad, la producción musical tiene a mano diferentes herramientas informáticas que pueden usarse para crear en el aula un disco, pasando por los diferentes momentos de elaboración que implica una realización de ese tipo. Para ello, es posible armarse lo que comúnmente se conoce como DAW (*Digital Audio Workstation*, en español, estación de trabajo de audio). Armarla implica que instalemos diferentes tipos de *software* musical que nos permitan grabar, crear y editar la música que producimos.

Entre los programas de edición de partituras, el MuseScore es un

editor gratuito muy completo que puede usarse para registrar las composiciones que se hagan en el aula.

En internet, disponemos de innumerables recursos TIC para realizar música. Como ejemplo, podemos citar la página Incredibox, que nos ofrece la posibilidad de combinar diferentes efectos vocales a la manera del *beatbox* (en español, caja de ritmos). Incredibox nos ofrece secuencias de acompañamiento, armonías y melodías diferentes ya grabadas que luego combinaremos como más nos guste. A partir de esas secuencias, se pueden armar pistas para improvisar con voces o instrumentos.

De las aplicaciones para *smartphones*, podemos destacar algunas:

- **EtherSurface**: sintetizador en tiempo real. Se pueden seleccionar diferentes organizaciones escalísticas, rangos de octava, entre funciones. Es ideal para realizar sonorizaciones o para climas de música de película. Similares a esta aplicación, podemos destacar Theremin, que emula la sonoridad de este instrumento, que fue uno de los primeros instrumentos electrónicos.
- **Walk Band**: tenemos disponibles instrumentos típicos en la formación de una banda de rock como piano, bajo, guitarra y batería, pudiendo combinarse diferentes dispositivos móviles para interpretar una canción que les guste a los estudiantes. Para algo más avanzado, se puede probar con Stagelight 3.
- **Drum Pads 24**: tiene sonidos pregrabados que se pueden ir combinando de acuerdo a la composición que se busque.

¿Qué podemos aprender?

El manejo de los productos informáticos para música por parte de nuestros estudiantes favorece la democratización de la producción y distribución de esos bienes, posibilitando una mayor participación cultural. Entonces, docente y estudiantes pueden coaprender las potencialidades de estos productos tecnológicos para la realización de producciones musicales sencillas, adecuando su uso o la elección de su uso a las necesidades creativas. En este sentido, se vuelven herramientas interesantes para proponer, por ejemplo, un trabajo integrador final que reúna los elementos compositivos trabajados durante el año.

La música del cuerpo

Introducción

La implicación del cuerpo como estrategia didáctica para la educación musical otorga relevancia cognitiva a nuestras prácticas, permitiendo a nuestros estudiantes involucrarse con la música a partir de la acción corporal concreta; como ya lo habían propuesto los llamados métodos activos en la educación musical, el cuerpo es puesto en escena para promover una cognición enactiva y corporeizada, el sonido se vuelve performance.

Destinatarios sugeridos: segundo ciclo de nivel primario y nivel secundario.

NAP: la participación de todos los estudiantes en propuestas de producción musical (...) que involucren: la utilización como fuente sonora del propio cuerpo.

El uso de representaciones gráficas y grafías analógicas como parte del proceso compositivo y soporte para la ejecución.

Descripción

En primer lugar, los estudiantes tendrán como elemento motivador dos pequeños videos: el primero es sobre la centralidad del ritmo en la vida cotidiana y el siguiente es sobre una producción de percusión corporal realizada en la calle.

Brevemente, se explicará sobre la importancia del uso del cuerpo para la comprensión de los elementos del lenguaje y en especial para la vivencia del ritmo. También, se va a invitar a los estudiantes a explorar diferentes formas de producción de sonidos a partir del cuerpo.

A continuación, se presenta a los estudiantes una plantilla como la siguiente, explicando su uso:

3 + 3 + 5 + 5 + 7 + 7 + 9 + 9 + 3 + 5 + 5 + 3 + 1
3 + 3 + 5 + 5 + 7 + 7 + 9 + 9 + 3 + 5 + 5 +1
3 + 3 + 5 + 5 + 7 + 7 + 9 + 9 + 5 + 5 + 1

En ella, puede observarse que se trata de una suma de diferentes elementos que tiene un correlato en lo musical (a modo de patrones), tal como lo encontramos representado en el cuadro que aparece a continuación.

El esquema presentado consiste en tres combinaciones de ritmos –que serán distribuidas en tres grupos de estudiantes– en las que hay dos formas de agrupar los golpes: una, es de dos golpes breves consecutivos y la otra, es de un solo golpe largo. La agrupación de golpes cortos siempre se hace sobre el cuerpo y la que corresponde al golpe largo, con las palmas.

Se divide a los estudiantes en tres grupos para que cada uno estudie la parte que le corresponda. Se les va a pedir que cada grupo que haga su parte para que todos escuchen. Cada parte será grabada.

Se van a escuchar las grabaciones para señalar las potencialidades de cada una y aquellos aspectos que necesiten ser ajustados. Posteriormente, se les va a pedir que se arme el canon corporal. En la actividad, se trabajarán la sincronización inicial y final y las diferentes sucesiones de entradas, ya que se trata de un ingreso por canon. Se van a hacer tres ejecuciones, las cuales van a ser grabadas.

Se van a escuchar y analizar las tres versiones del canon corporal. Se van a desarrollar a partir de la audición qué aspectos aparecen. La idea es que durante el intercambio se expongan las nociones de pulso y acento como soportes de la estructura rítmica.

Patrón	Combinación
3	Dos golpes en el pecho y una palma
5	Dos golpes en el pecho, dos golpes en los muslos de frente y una palma
7	Dos golpes en el pecho, dos golpes en los muslos de frente, dos golpes en los muslos de costado y una palma
9	Dos golpes en el pecho, dos golpes en los muslos de frente, dos golpes en los muslos de costado, dos golpes con los pies alternados y una palma

¿Y después qué?

Se va a invitar a los estudiantes a que analicen y ejecuten el siguiente esquema de acentos fenomenológicos que se producen durante el canon corporal. Se les pedirá que comparen con la grabación, tratando de identificar los corrimientos acentuales que se producen, dada la entrada canónica:

x|>x|>x|x>|xx|>x|xx|>x|xx|>x >xx|x >|xx|xx|>x|>x|x >|xx|>x|>>||
x|>x|>x|x>|xx|>x|xx|>x|xx|>x|xx|x>|xx|xx|>x|>x|x>|xx|>>||
x|>x|>x|x>|xx|>x|xx|>x|xx|>x|xx|x>|xx|xx|>x|x>|xx|>>||

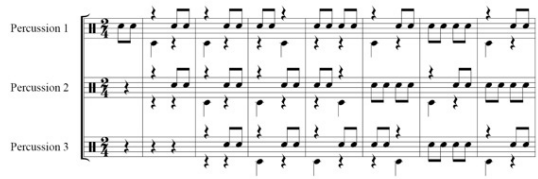
Donde los símbolos implican:

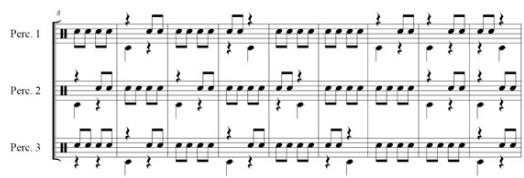
X: Pulso en donde coincide con el uso de otras partes del cuerpo.

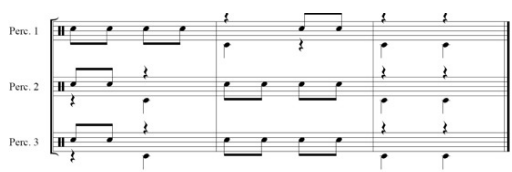
>: Acentos fenomenológicos que coinciden con las palmas.

Se les pedirá a los estudiantes que en grupos, compongan en base al esquema anterior, un ejercicio de patrones acentuales fenomenológicos a partir de la improvisación. Una vez acordado el carácter de la composición, se les pedirá que lo grafiquen según lo propuesto en el esquema.

Finalmente, presentamos una transcripción a la notación tradicional del canon corporal, donde las corcheas corresponden a los golpes en las diferentes partes del cuerpo y las negras a las palmas:







Como recapitulación de la actividad, se pueden escuchar todas las grabaciones realizadas durante la clase y se propone que cada estudiante realice un análisis de alguna de ellas en formato de informe de clase.

Además, se pueden escuchar las dos versiones grabadas por cada grupo por separado, solicitándoles que tomen nota sobre los análisis producidos y compartan los resultados con el resto del grupo.

Acompañando todo lo anterior, es útil elaborar un pequeño glosario con los conceptos principales trabajados durante la actividad: pulso, acento, ritmo, metro.

Por último, para ampliar, se puede armar con el pentagrama una

notación que represente cada timbre corporal que se haya explorado durante la actividad. A continuación, vemos un ejemplo:

Otra opción es proponer grafías alternativas usando un cuadro de eventos como el propuesto.

A partir del establecimiento de los timbres, se pueden armar diferentes patrones de acompañamiento para las canciones del repertorio del curso. Como comentamos en la primera parte, existen varios recursos que trabajan la percusión corporal, entre ellos podemos mencionar el método BAPNE. En esta línea, se pueden encontrar diferentes videos con esquemas de acompañamientos sencillos y útiles para diferentes situaciones y géneros musicales. Finalmente, podemos agregar con respecto a los timbres corporales sugeridos, que estos son una mínima posibilidad entre otras, que pueden usarse para las performances que involucren el cuerpo. Es importante que todos los timbres que se usen surjan de la exploración y la vivencia de los estudiantes, de las posibilidades que ofrece el cuerpo para hacer música.

¿Qué podemos aprender?

Si bien es claro que el ritmo es lo que sobresale en toda la propuesta, lo que buscamos con este trabajo es superar algunas proposiciones que tienden a fragmentar y, por ende, descontextualizar estos saberes, para ponerlos en el contexto de la producción musical y la búsqueda de un sentido estético. De tal manera, la evaluación del proceso realizado deberá tener en cuenta el ajuste de la organización temporal, pero fundamentalmente, ese ajuste puesto al servicio de la producción de sentido del hecho sonoro.

¿El género de la música?

Introducción

Entendiendo la música como un artefacto cultural histórico y socialmente construido, sus prácticas y significados se hallan atravesados por cuestiones de género (Green, 2001), interesantes para discutir con los adolescentes en el marco de una educación que reconozca y respete la alteridad.

Destinatarios sugeridos: nivel secundario.

NAP: la igualdad de oportunidades expresivas y participativas para mujeres y varones, propiciando el respeto por las diversidades, el rechazo de todas las formas de discriminación y el cuestionamiento de las representaciones socioculturales dominantes sobre el cuerpo, sus estereotipos y roles.

La reflexión crítica, tendiendo a la igualdad de oportunidades para todos y todas, acerca de actitudes discriminatorias y estigmatizadoras vinculadas a la realización musical en relación con: las formas de habla y canto; las formas de ejecución musical según las culturas de procedencia; los roles instrumentales estereotipados.

Materiales/recursos: videos musicales.

Descripción

Se iniciará un diálogo con los estudiantes a partir de interrogantes que pueden funcionar como disparadores: ¿hay música para mujeres y música para varones?, ¿hay instrumentos que son para mujeres y otros para varones?, ¿conocen alguna mujer que toque el trombón o la tuba?, ¿el varón toca mejor la batería que la mujer?, ¿y la guitarra eléctrica?, ¿por qué creen que pasa? El diálogo deberá orientarse a analizar ciertos patrones hegemónicos de belleza y de expresión de sentimientos que aparecen también en el mundo del arte, buscando remover prejuicios de género.

Se propondrá escuchar las siguientes canciones y analizar cómo es pensada la mujer en cada una de ellas:

- *Paren de matarnos*, interpretada por Miss Bolivia.[47]
- *La muda*, interpretada por Kevin Roldan.[48]
- *Mujeres (simplemente lo mejor)*, interpretada por Ricardo Arjona.[49]
- *Mujeres*, interpretada por Silvio Rodríguez.[50]

Luego, se les solicitará a los estudiantes que en grupos realicen un trabajo de búsqueda de temas musicales en los que aparezcan estereotipos sobre el hombre y sobre la mujer y expresen en un informe su opinión al respecto, pensando cuánto creen que la música puede o no influir en la promoción de una cultura respetuosa de la diversidad e igualdad de género.

Se puede proponer que compongan un rap acerca de la igualdad de género.

¿Y después qué?

Bajo la idea de dar cuenta de que en la organización sonora también encontramos sesgos de género, tomaremos como caso algunos ejemplos provenientes de la cumbia de estos últimos años. La idea es repensar los dispositivos musicales que se ponen en juego y cómo estructuran una performance determinada, una manera de "sentir" la música, etc., de acuerdo al material musical –ya sea por lo elementos técnicos usados o por el tipo del tratamiento del sonido desde el punto de vista del timbre– que encontramos en las canciones.

Propondremos escuchar diferentes canciones del género cumbia: selecciones de las bandas Damas Gratis, Los Pibes Chorros, Yerba Brava y de las solistas Dalila, Karina, Gilda, Rocío Quiroz. También, podemos tomar como ejemplo de análisis un tipo de agrupación que se ha convertido en un formato muy popular en la actualidad: hay bandas como Agapornis o Rombai, en las que generalmente existe una solista femenina –en algunos casos también hay una voz masculina– y en la que los instrumentos están a cargo de músicos varones.

Estudiaremos antecedentes en publicaciones que se han preguntado sobre la problemática del sesgo de género en la cumbia.

Se solicitará analizar la presencia de la cumbia en los medios: quiénes tienen más difusión, veremos diferentes afiches de promoción de bandas que son para varones, y las solistas mujeres que apuntan preferencialmente al público femenino. Allí, se analizarán distintas performances en vivo de los ejemplos seleccionados para relacionarlas con lo sonoro.

Se estudiarán las formas de producción musical que se han realizado en las canciones a través de diferentes estrategias analíticas: transcripciones tradicionales, análisis espectral, elaboración de tablas con parámetros sonoros, análisis estilístico, etcétera.

Luego, se triangularán los diferentes resultados de los análisis anteriores para conocer qué dispositivos sonoros específicos

encontramos en cada caso.

Finalmente, se volcará en documento colaborativo conjunto de la cátedra y se publicará por medios electrónicos para que esté a disposición, buscando reflexionar sobre determinados usos sonoros dentro de la cumbia asociados a una identidad de género y la forma en que los medios de comunicación reproducen formas compositivas asociadas a esta problemática.

¿Qué podemos aprender?

Usualmente, en una clase de secundaria, se escucha decir a los estudiantes que tal o cual canción es para mujeres o para hombres. Generalmente, esta asociación se corresponde con el contenido de las letras, las performances llevadas a cabo por la banda o solista, las formas de comercialización de la música, que relacionan diferentes tópicos extramusicales, como por ejemplo la moda, con una forma de "estar" en la evidencia del sexo biológico. Dentro de un mismo género musical, podemos encontrar referencias a los posibles auditores de ciertos repertorios. Estos prejuicios han sido explorados como señalamos desde los aspectos discursivos sobre las músicas. Al momento de pensar en la organización del sonido en relación con los sesgos de género, la discusión se nos presenta verdaderamente compleja.

Los trabajos propuestos permiten explorar cómo los prejuicios y estereotipos sexistas se encuentran presentes en muchas músicas que circulan y en sus consumos. Esto trasciende las letras de las canciones y llega incluso a las categorizaciones sobre la música: música para chicas, música para chicos, música blanda, música agresiva, entre otras, o en la ejecución de ciertos instrumentos que serían más masculinos o femeninos desde la mirada de ciertos estereotipos aún instalados en nuestra sociedad. La reflexión sobre estos tópicos, contribuye a la valoración de la propia identidad y autoestima, así como la exploración y el ejercicio del desarrollo de la sensibilidad de forma igualitaria.

47 Disponible: <https://www.youtube.com/watch?v=73AGPMSCiWI>.

48 Disponible: <https://www.youtube.com/watch?v=Za8DC7y_T4A>.

49 Disponible: <https://www.youtube.com/watch?v=Qtotvir4BqY>.

50 Disponible: <https://www.youtube.com/watch?v=k359Hyzjx40>.

Bibliografía

[Última consulta de todas las fuentes electrónicas: 10/12/2017].

Achugar, H. (1996) "Repensando la heterogeneidad latinoamericana. (A propósito de lugares, paisajes y territorios)", en *Revista Iberoamericana*, vol. LXII, N° 176-177, julio-diciembre. Disponible: <-+.

Adorno, TW. (2009) *Disonancias. Introducción a la sociología de la música*, vol. 14, Madrid: Ediciones AKAL.

Aguirre Arriaga, I. (2006) *Modelos formativos en educación artística: imaginando nuevas presencias para las artes en educación*. Disponible: <https://bitacoramaedar.files.wordpress.com/2013/08/imanol-aguirre-modelos-formativos-en-e-artc3adstica.pdf>.

Aharonián, C. (1997) "Carlos Vega y la teoría de la música popular. Un enfoque latinoamericano en un ensayo pionero", en *Revista Musical Chilena*, N° 51 (188), pp. 61-74. Disponible: <http://www.revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/13668/13950>.

__ (2011) "La enseñanza de la música y nuestras realidades", ponencia presentada en el XVII Seminario Latinoamericano de Educación Musical, FLADEM, La Antigua Guatemala. Disponible: <http://www.galileo.edu/esa/files/2011/12/2.-La-ense%C3%B1anaza-de-la-m%C3%BAsica-y-nuestras-realidades.Cori%C3%BAn-Aharoni%C3%A1n.pdf>.

Akoschky, J.; Brandt, E.; Calvo, M.; Chapato, ME.; Harf, R.; Kalmar, D.; Spravkin, M.; Terigi, F.; Wiskitski, J. (1998) *Artes y escuelas. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*, Buenos Aires: Paidós.

Alabarces, P.; Rodríguez, MG. (comp.) (2008) *Resistencias y mediaciones: estudios sobre cultura popular*, Buenos Aires: Paidós.

Álvarez Méndez, J. (٢٠١٢) *Didáctica, currículo y evaluación*, Buenos Aires: Miño y Dávila.

Arias, L.; Duarte Núñez, D. (2016) "La experiencia de la escucha como ausencia: aportes del psicoanálisis a la educación musical", ponencia presentada en el XXII Seminario Latinoamericano de Educación Musical, FLADEM, Buenos Aires, julio.

Ausubel, DP. (1963) *The psychology of meaningful verbal learning*, New York: Grune & Stratton.

Baquero, R.; Terigi, F. (1996) "En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar", en *Apuntes pedagógicos*, vol. 2, pp. 1-16.

Barbero, M. (1991) *De los medios a las mediaciones*, Barcelona: Editorial Gustavo Gili.

Barthes, R. (1968) "La muerte del autor", en *El susurro del lenguaje*, Barcelona: Paidós, 1987.

__ (1981) *Camera lucida: Reflections on photography*, New York: Hill and Wang.

Belinche, D. (2011) *Arte, poética y educación*, La Plata: el autor.

Bellochio, CR. (2003) "Da produção da pesquisa em educação musical à sua apropriação", en *OPUS-Revista Eletrônica da ANPPOM*, vol. 9, N° 1, pp. 35-48.

Birrer, F. (1985) "Definitions and research orientation: Do we need a definition of popular music?", en *Popular Music Perspectives*, vol. 2, pp. 99-105.

Blacking, J. (1973) *How musical is man?*, Seattle, USA: University of Washington Press.

Bolívar Botía, A. (2010) "La investigación biográfico narrativa en educación. Entrevista a Antonio Bolívar Botía realizada por Luis Porta", en *Revista de Educación*, vol. 1, año 1, pp. 201-212.

Bourdieu, P. (1967) "Campo intelectual y proyecto creador", en J. Pouillon y otros, *Problemas del Estructuralismo*, México: Siglo XXI, pp. 135-182.

__ (1990) *Sociología y cultura*, México: Grijalbo.

__ (1995) *Las reglas del arte*, Madrid: Anagrama.

__ (1999) *Contrafuegos*, Barcelona: Anagrama.

Bowman, W.; Frega, A. (2016) "¿Qué debe esperar el oficio de la educación musical de la filosofía?", en W. Bowma y A. Frega (eds.), *Manual Oxford de Filosofía en Educación Musical. Un Compendio*. Traducción, selección de textos y prefacio a cargo de Ana Lucía Frega y Pablo Martín Vicari, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: SB, pp. 53-74.

Briones, C. (2005) "Formaciones de alteridad: contextos globales, procesos nacionales y provinciales", en C. Briones (ed.), *Cartografías argentinas*, Buenos Aires: Antropofagia, pp. 11-43.

__ (2006) "Teorías performativas de la identidad y performatividad de las teorías", en *Tabula Rasa*, Bogotá: Universidad Mayor de Cundinamarca; enero-junio. Disponible: <http://www.redalyc.org/pdf/396/39600603.pdf>.

Brubaker, R.; Cooper, F. (2001) "Más allá de 'identidad'", en *Apuntes de investigación del CECYP*, N° 7, pp. 30-67. Disponible: <http://www.apuntescecyp.com.ar/index.php/apuntes/article/view/8/7>.

Burnard, P.; Murphy, R. (comps.) (2017) *Enseñar música de forma creativa*, Madrid: Morata.

Camilloni, AW. (2014) "Las difíciles relaciones entre la investigación sobre la enseñanza y práctica de la enseñanza", en *Separata de Boletín de la Academia Nacional de la Educación*, N° 96-97.

Carabetta, S. (2008) *Sonidos y silencios en la formación de los docentes de música*, Buenos Aires:

Maipue.

__ (2014b) “Ruidos en la educación musical” (tesis de maestría), Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Humanas, Programa de Maestría y Doctorado en Educación.

__ (2014b) *Ruidos en la educación musical*, Buenos Aires: Maipue.

__ (2016) “Entrevista con Lucy Green”, en *Foro de educación musical, artes y pedagogía*, vol. 1, año 1, pp. 133-156. Disponible: <http://www.revistaforo.com.ar/ojs/index.php/rf/article/view/20>.

Chakrabarty, D. (2008) *Al margen de Europa*, Buenos Aires: Tusquets.

Chapato, M.; Dimatteo, M. (coord.) (2014) *Educación Artística. Horizontes, escenarios y prácticas emergentes*, Buenos Aires: Biblos.

Chase, S. (2015): “Investigación narrativa”, en N. Denzin y Y. Lincoln, *Métodos de recolección y análisis de datos*, Buenos Aires: Gedisa.

Coll, CS. (1988) “Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo”, en *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, N° 41, pp. 131-142.

Comaroff, J.; Comaroff, J. (2013) *Teoría desde el sur*, Buenos Aires: Siglo XXI.

Congreso Iberoamericano de Educación Artística (2008) “Conclusiones del Congreso Iberoamericano de Educación Artística; Sentidos Transibéricos”, mayo, Beja, Portugal. Disponible: <http://www.insea.org/docs/conclusiones%20CIAEA.pdf>.

Connelly, FM.; Clandinin, DJ. (2006) “Narrative inquiry”, en JL. Green; G. Camilli; P. Elmore (eds.), *Handbook of complementary methods in education research*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Corti, B.; Díaz, C. (comp.) (2016) *Música y discurso: aproximaciones desde América Latina*, Villa María: Eduvim.

Cullen, C. (2016) *Perfiles ético-políticos de la educación*, Buenos Aires: Paidós.

Davini, M. “Acerca de las prácticas docentes y su formación”, Buenos Aires: INFD, Ministerio de Educación. Disponible: <http://cedoc.infd.edu.ar/upload/DAVINI_Cristina._Acerca_de_las_practicas_docentes_y_su_formacion_1.pdf>.

Day, C. (2006) *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores*, Narcea Ediciones.

De Alba, A. (1995) *Currículum: crisis, mito y perspectivas*, Buenos Aires: Miño y Dávila.

__ (2007) *Currículum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*, México: IISUE.

__ (2012) "Pensar la política educativa universitaria desde el espacio del currículum. El currículum como dispositivo educativo de poder-saber. Voluntad de poder y voluntad de ser", The Fourth World Curriculum Studies Conference, Río de Janeiro, Brasil.

__ (2015) "Cultura y contornos sociales. Transversalidad en el currículum universitario", en A. de Alba y A. Casimiro Lopes (coord.), *Diálogos curriculares entre México y Brasil*, pp. 195-211. Disponible: <http://www.issue.unam.mx/libros>.

De Alba, A.; Casimiro Lopes, A. (coord.) (2015) *Diálogos curriculares entre México y Brasil*, México: ISSUE. Disponible: <http://www.issue.unam.mx/libros>.

De Nora, T. (2000) *Music in everyday life*, Cambridge: Cambridge University Press.

De Sousa Santos, B. (2010) *Descolonizar el saber. Reinventar el poder*, Uruguay: Trilce.

Del Ben, L. (2003) "A pesquisa em educação musical no Brasil: breve trajetória e desafios futuros", en *Per musi*, vol. 7, pp. 76-82.

Deleuze, G.; Guattari, F. (1997) *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*, Valencia: Pre-Textos. *Hemos adaptado la traducción*.

Derrida, J.; Roudinesco, É. (2014) *Y mañana, qué…*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Dewey, J. (1934) *El arte como experiencia*, Barcelona: Paidós, 2008.

Dirección de Educación Artística (2011) Diseño curricular. Profesorado de Música. Orientación Educación Musical. Res. 855/11, La Plata, Buenos Aires: DGCyE. Disponible: <http://deartecnico.blogspot.com.ar/2011/02/nuevos-disenos-curriculares-2011.html>.

Dirección General de Cultura y Educación (2007) Marco General de la Política Curricular, La Plata, Buenos Aires: DGCyE.

Dirección General de Cultura y Educación (2008) Diseño Curricular para la Educación Primaria Segundo Ciclo, La Plata, Buenos Aires: DGCyE.

Dirección General de Cultura y Educación (2008) Diseño Curricular para la Educación Secundaria 3° año, La Plata, Buenos Aires: DGCyE.

Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación: NAP de nivel secundario. Disponible: <https://www.educ.ar/recursos/110573/nap-educacion-artistica>.

Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Ministerio de Educación y Deportes, Presidencia de la Nación: NAP de segundo ciclo de educación primaria. Disponible: <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res10/97-10_01.pdf>.

Dosse, F. (2013) *Paul Ricoeur: los sentidos de una vida (1913-2005)*, México: Fondo de Cultura Económica.

Duarte Núñez, D. (2015) "De estar estando. Música popular, educación y pensamiento latinoamericano", en F. Pínnola (comp.), *Música popular y educación: Actas del Quinto Congreso de Educación Musical Músicos en Congreso*, Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, pp. 77-81.

__ (2017) "Aproximación al estudio de las representaciones sociales sobre lo latinoamericano en estudiantes de la formación docente de música", ponencia presentada en la *Sexta Edición de Músicos en Congreso,* Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

Efland, AD. (2004) *Arte y cognición. La integración de las artes visuales en el currículum*, Barcelona: Octaedro.

Elliott, DJ. (2001) "Modernity, postmodernity and music education philosophy", en *Research Studies in Music Education*, vol. 17, año 1, pp. 32-41.

Elliott, DJ. (ed.) (2009) *Praxial music education: reflections and dialogues*, Oxford University Press: New York.

Fabbri, F. (2006) "Tipos, categorías, géneros. ¿Hace falta una teoría?". Disponible: <http://www.francofabbri.net/files/Testi_per_Studenti/TiposCategoriasGeneros.pdf>.

Fenstermacher, GD. (1989) "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza", en M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza: enfoques, teorías y métodos*, México: Paidós.

Flores Rodrigo, S. (2007) "Música y adolescencia: la música popular actual como herramienta en la educación musical", (doctoral dissertation), UNED.

Freire, P. (2004) *El grito manso*, Buenos Aires: Siglo XXI.

__ (1997) *Pedagogía de la autonomía*, México: Siglo XXI.

__ (2006) *Pedagogía de la tolerancia*, México: Fondo de Cultura Económica.

Freire, P.; Shor, I. (2014) *Miedo y osadía. La cotidianeidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*, Buenos Aires: Siglo XXI.

Frith, S. (2001) "Hacia una estética de la música popular", en F. Cruces (ed.), *Las culturas musicales: lecturas de etnomusicología*, Madrid: Editorial Trotta, pp. 413-435.

__ (2014) *Ritos de la interpretación: sobre el valor de la música popular*, Buenos Aires: Paidós.

Gallardo, A. (2004) "Acerca del currículum intercultural. Tensión conceptual y metodológica sobre su construcción", en *Educación 2001: Revista mexicana de educación*, N° 104, pp. 48-53.

__ (2015) "Justicia curricular y currículum intercultural. Notas conceptuales para su relación", en A. de Alba y A. Casimiro Lopes (coord.), *Diálogos curriculares entre México y Brasil*, México: ISSUE. Disponible: <http://www.issue.unam.mx/libros>.

García Canclini, N. (1987) "Ni folklórico ni masivo, ¿qué es lo popular?", en *Revista Diálogos de*

la Comunicación, N° 17, pp. 6-11.

__ (1995) *Consumidores y ciudadanos*, México: Editorial Grijalbo.

__ (1999) "El consumo cultural: una propuesta teórica", en G. Sunkel (coord.), *El consumo cultural en América Latina*, Bogotá: Convenio Andrés Bello, pp. 26-49.

__ (1990) *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, Buenos Aires: Paidós, 2001.

Giglio, M. (2013) *Cuando la colaboración creativa cambia la forma de enseñar*, Santander: Editorial de la Universidad de la Cantabria.

Giroux, H. (1996) *Placeres inquietantes*, Barcelona: Paidós.

__ (2003) *Pedagogía y política de la esperanza*, Buenos Aires: Amorrortu.

González, JP. (2013) *Pensar la música desde América Latina*, Buenos Aires: Gourmet Musical.

Goodman, N. (1978) *Ways of worldmaking*, vol. 51, Indiana: Hackett Publishing.

Goodson, I. (1997) "The life and work of teachers", en BJ. Biddle; TL. Good; IF. Goodson (eds.), *International handbook of teachers and teaching*, vol. I, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Green, L. (2001) *Música, género y educación*, Madrid: Morata.

__ (2003) "Why 'ideology' is still relevant for critical thinking in music education", en *Action, Criticism, and Theory of Music Education*, vol. 2, N° 2, december. Disponible: <http://act.maydaygroup.org/articles/Green2_2.pdf>.

__ (2009) "Significado musical y reproducción social: defensa de la recuperación de la autonomía", en D. Lines (comp.), *La educación musical para el nuevo milenio*, Madrid: Morata, pp. 103-121.

Grimson, A. (2011) *Los límites de la cultura*, Buenos Aires: Siglo XXI, 2015.

Grimson, A.; Noel, G.; Merenson, S. (2011) *Antropología ahora*, Buenos Aires: Siglo XXI.

Hall, S. (2003) "Introducción: ¿quién necesita 'identidad'?", en S. Hall y P. Du Gay (comp.), *Cuestiones de identidad cultural*, Buenos Aires: Amorrortu, pp. 13-39.

__ (2010) "La cuestión multicultural", en E. Restrepo; C. Walsh y V. Vich (eds.), *Sin garantías*, Colombia: Universidad Javeriana, IEP y Universidad Andina Simón Bolívar, pp. 583-618.

Han, BC. (2015) *La salvación de lo bello*, Barcelona: Herder.

Hemsy de Gainza, V. (2002) *Pedagogía musical. Dos décadas de pensamiento y acción educativas*, Buenos Aires: Lumen.

__ (2005) *Juego de manos*, Buenos Aires: Guadalupe.

__ (2013) *El rescate de la pedagogía musical*, Buenos Aires: Lumen.

__ (ed.) (1997) *La transformación de la educación musical a las puertas del siglo XXI*, Buenos Aires: Guadalupe.

Hidalgo, M.; García Brunelli, O.; Saltón, R. (1982) "Una aproximación al estudio de la música popular urbana", en *Revista del Instituto de Investigación Musicológica Carlos Vega*, N° 5, pp. 69-74.

Jackson, P. (1999) *Enseñanzas implícitas*, Buenos Aires: Amorrortu.

Jenkins, R. (1996) *Social identity*, London: Routledge.

Jiménez, J. (2002) *Teoría del arte*, Madrid: Tecnos.

Kasha, A.: Hirschhorn, J. (1987) "A typology of 'hooks' in popular records", en *Popular Music*, vol. 6, año 1, pp. 1-20. Disponible: <https://www.jstor.org/stable/853162?seq=1#page_scan_tab_contents>.

Kessler, G.; Pertzovsky, RK. (2002) "La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires", Buenos Aires: Unesco.

Kristeva, J. (1987) *El lenguaje, ese desconocido: introducción a la lingüística*, Madrid: Fundamentos.

Kuri, C. (2014) *Piazzolla. La música límite*, Buenos Aires: Corregidor.

Kusch, R. (2009) *Obras completas*, Rosario: Editorial Ross.

Lines, D. (comp.) (2009) *La educación musical para el nuevo milenio*, Madrid: Morata.

Litwin, E. (2016) *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*, Buenos Aires: Editorial Paidós.

López Cano, R. (2002) "Favor de no tocar el género: género, estilo y competencia en la semiótica musical cognitiva actual". Disponible: <http://www.eumus.edu.uy/amus/lopezcano/articulo.html>.

López Cano, R. (2005) "Los cuerpos de la música", introducción al dossier "Música, cuerpo y cognición", en *Trans. Revista transcultural de música*, N° 9.

Madrid, A. (2009) "¿Por qué música y estudios de performance? ¿Por qué ahora?", en *TRANS-Transcultural Music Review*, N° 13. Disponible: <http://www.sibetrans.com/trans/articulo/2/por-que-musica-y-estudios-de-performance-por-que-ahora-una-introduccion-al-dossier>.

Malbrán, S. (2010) "Escuchar y hacer música con los jóvenes en el entorno del aula", en A. Giráldez (coord.), *Didáctica de la música*, Barcelona: Graó.

Malbrán, S.; García Malbrán, E.; Ramallo, HD. (2013) "Abordajes de la relación arte-sociedad", en S. Espinosa (comp.), *Artes integradas y educación: punto de interacción creativa*, Buenos Aires: Ediciones de la UNLa.

Marchán Fiz, S. (2000) *La estética en la cultura moderna*, Madrid: Alianza.

Martí, J. (2002) *Las fronteras interiores de nuestro universo musical. El caso de las músicas populares*,

Barcelona: Departamento de Musicología CSIC.

Meirieu, P. (2016) *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*, Buenos Aires: Paidós.

Mendívil, J. (2016) *En contra de la música. Herramientas para pensar, comprender y vivir las músicas*, Buenos Aires: Gourmet Musical.

Merleau-Ponty, M. (1986) *El ojo y el espíritu*, Barcelona: Paidós.

__ (1993) *Fenomenología de la percepción*, Barcelona: Planeta.

Ministerio de Educación de la Provincia de Chubut (2014) Diseño Curricular para el Nivel Primario, Música, Primer Ciclo. Disponible: <http://www.chubut.edu.ar/descargas/recursos/primaria/Dis_curricular/1_Ciclo_Musica.pdf>.

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2015) Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Inicial y Profesorado de Educación Primaria. Disponible: <https://ensurquiza-cba.infd.edu.ar/sitio/upload/Disenio_Curr_Primaria_Inicial_2015.pdf>.

Ministerio de Educación de la Provincia de Salta (2014) Diseño Curricular para el Nivel de la Educación Primaria. Disponible: <http://www.edusalta.gov.ar/index.php/2014-05-06-13-12-41/normativa-educativa/2014-05-26-21-05-11/dc-educacion-primaria/1793-diseno-curricular-para-educacion-primaria/file>.

Ministerio de Educación y Deportes, Presidencia de la Nación, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente: NAP de educación especial. Disponible: <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res11/144-11_01.pdf>.

Molino, J. (1975) "Fait musical et sémiologie de la musique", en *Musique en Jeu*, N° 17, Buenos Aires: UCA. Traducido al español por: Brouchoud, A.; Sad, J.; Milán, M. (mimeo).

Morin, E. (1994) *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona: Gedisa.

Nancy, JL. (2014) *El arte hoy*, Buenos Aires: Prometeo.

Núñez, V. (2003) "El vínculo Educativo", en H. Tizio, *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis*, Barcelona: Gedisa, pp. 19-48.

Olivé, L. (2009) "Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica", en L. Olivé y otros, *Pluralismo epistemológico*, Bolivia: CLACSO, CIDES UMSA, pp. 19-30.

Olivé, L.; De Sousa Santos, B.; Salazar de la Torre, C.; Antezana, L.; Navia Romero, W.; Tapia, L.; Suárez, H. (2009) *Pluralismo epistemológico*, Bolivia: CLACSO, CIDES UMSA.

Pelicori, I. "Pensar la voz, una perspectiva actoral". Disponible: <http://seer.ufrgs.br/index.php/cena/article/viewFile/54991/33493>.

Pelinski, R. (1981) *La musique des Inuit du Caribou. Cinq perspectives méthodologiques*, Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.

Pelinski, R. (2008) *Tango nómade. Una metáfora de la globalización*. Disponible: <http://www.ramonpelinski.com/wp-content/uploads/2011/12/Tango-nomade-Una-metafora-de-la-globalizacion-2008.pdf>.

Pérez Guarnieri, A. (2007) *África en el aula*, La Plata: Edulp.

Prieto, D. (2015) "El *trap*, la música que odian los padres", en *El Mundo*, 19 de agosto. Disponible: <http://www.elmundo.es/cultura/2015/08/19/55d39915ca47412d288b4587.html>.

Regelski, T. (2007) "Dando por sentado el 'arte' de la música: una sociología crítica de la filosofía estética de la música", en *Revista Electrónica LEEME*, N° 19, junio. Disponible: <http://musica.rediris.es>.

__ (2009) "La música y la educación musical: teoría y práctica para 'marcar una diferencia'", en D. Lines (comp.), *La educación musical para el nuevo milenio*, Madrid: Morata, pp. 21-47.

__ (ed.) (2006) "Reconnecting music education with society", en *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, vol. 5, N° 2, december. Disponible: <http://act.maydaygroup.org/articles/Regelski5_2.pdf>.

Rodríguez Sosa, J. (2005) *La investigación acción educativa: ¿qué es?, ¿cómo se hace?*, Lima: del autor.

Rosaldo, R. (2000) *Cultura y verdad. La reconstrucción del análisis social*, Quito: Abya Yala.

Sans, JF. (2016) "Música y estudios del discurso: una atracción fatal", en B. Corti y C. Díaz (comp.) (2016), *Música y discurso: aproximaciones desde América Latina*, Villa María: Eduvim, pp. 97-117.

Segato, R. (2007) *La nación y sus Otros*, Buenos Aires: Prometeo.

Shuker, R. (2016) *Understanding popular music culture*, New York: Routledge.

Skliar, C. (2006) *Huellas de Derrida: ensayos pedagógicos no solicitados*, Buenos Aires: Del Estante Editorial.

Small, C. (1998) *Musicking: the meaning of performing an linstening*, Middletown: Wesleyan University Press.

__ (1999) "El musicar: un ritual en el espacio social", en *Revista Transcultural de Música*, N° 4. Disponible: <http://www.metro.inter.edu/facultad/esthumanisticos/ceimp/articles/El%20Musicar-Un%20ritual%20en%20el%20Espacio%20Social-Christopher%20Small.pdf. *Hemos adaptado la traducción*.

Souto, M. (2006) "Repensando la formación: cuestionamientos y elaboraciones", en *Actas Pedagógicas de la Universidad de Palermo*, N° 1, Buenos Aires.

Stagno, L. “La autoridad cultural del enseñante. Acerca de la película Escuela de rock”, en *El Monitor*, Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación. Disponible: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro13/resena.htm>.

Stern, D. (2010) *Forms of vitality*, Oxford: Oxford University Press.

Stubley, EV. (1992) “Fundamentos filosóficos”, en *Handbook of research in Music Teaching and Learning*, Reston: MENC Shirmer Books, sección A-1.

Swanwick, K. (1991) *Música, pensamiento y educación*, Madrid: Morata.

__ (1997) “Autenticidad y realidad de la experiencia musical”, en V. Hemsy de Gainza (ed.), *La transformación de la educación musical a las puertas del siglo XXI*, Buenos Aires: Guadalupe, pp. 141-157.

Szurmuk, M.; Mckee Irwin, R. (coord.) (2009) *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos*, México: Siglo XXI-Instituto Mora.

Tadeu da Silva, T. (1998) “Cultura y currículum como prácticas de significación”, en *Revista de Estudios del Currículum*, vol.1, N° 1, Barcelona: Pomares-Corredor.

__ (1999) *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo*, Belo Horizonte: Auténtica Editorial.

Tagg, P. (1982) “Analysing popular music: theory, method and practice”, en *Popular Music*, vol. 2, Cambridge University Press, pp. 37-67. Disponible: <http://www.jstor.org/stable/852975>.

__ (1987) “Musicology and the semiotics of popular music”, en *Semiotica*, N° 66-1/3, pp. 279-298. Disponible: <https://www.tagg.org/articles/xpdfs/semiota.pdf>.

__ (2004) “Mostrar lo extraña que es la normalidad”, entrevista a Philip Tagg realizada por Alencar Pintos, 12 de julio. Disponible: <http://tagg.org/articles/brechaivw0407.htm>.

Terigi, F. (2010) “Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares”, Jornadas de Apertura del Ciclo Lectivo, 23 de febrero de 2010. Disponible: <http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf>.

__ (2013) “Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación”, en F. Terigi, *VIII Foro Latinoamericano de Educación: saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué*, Buenos Aires: Santillana, pp. 17-36.

Todorov, T. (1986) *La conquista de América*, México: Siglo XXI.

Torfing, J. (1991) “Un repaso al análisis del discurso”, en R. Buenfil (coord.), *Debates políticos contemporáneos*, México: Plaza y Valdez, 1998, pp. 31-53.

Trouillot, M. (2011) *Transformaciones globales*, Popayán: Universidad del Cauda.

Unesco (2006) “Hoja de Ruta para la Educación Artística, Conferencia Mundial sobre la

Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI", Lisboa, 6-9 de marzo. Disponible: <http://www.unesco.org/fileadmin/multimedia/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_es.pdf>.

Unesco (2010) "La agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística", Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística, Corea. Disponible: <http://www.unesco.org/fileadmin/multimedia/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul_Agenda_ES.pdf>.

Van Manen, M. (1994) "Pedagogy, virtue, and narrative identity in teaching", en *Curriculum Inquiry*, N° 24, año 2.

Vázquez, S. (2013) *Manual de ritmo y percusión con señas*, Buenos Aires: Editorial.

Vega, C.; Chase, G.; Chappell, J. (1966) "Mesomusic: an essay on the music of the masses", en *Ethnomusicology*, pp. 1-17.

Vicari, P. (2016) "Los territorios de la educación musical. Variaciones filosóficas sobre la formación docente en artes", en *Foro de educación musical, artes y pedagogía*, vol. 1, N° 1, pp. 115-132.

Volk, TM. (1998) *Music, education, and multiculturalism: Foundations and principles*, New York: Oxford University Press.

Yúdice, G. (2002) *El recurso de la cultura. Usos de la cultura en la era global*, Barcelona: Gedisa.

Yúdice, G. (2007) *Nuevas tecnologías, música y experiencia*, Barcelona: Gedisa.

Zabalza Beraza, M. (2011) "El prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión", en *Revista de Educación* N° 354, pp. 21-43.

Zelmanovich, P. (2009) "Nuevas ficciones para la producción de nuevas autoridades", en *El Monitor*, N° ٢٠, Ministerio de Educación de la Nación.

Žižek, S. (2003) *El sublime objeto de la ideología*, Buenos Aires: Siglo XXI.